

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



Autarquias e escolas em meio rural

Dissertação de Mestrado

Curso de Mestrado em Formação de Adultos e

Desenvolvimento Local

Alda Marília dos Santos Palmeiro

Orientador: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguiinho

Portalegre

2011

À minha filha, Ana Lúcia, pelo tempo de partilha que lhe roubei.
Aos meus pais pela força, coragem e determinação, suporte essencial, ao longo destes
anos da minha formação.
In memoriam dos meus avós, com a saudade e o amor de sempre....

Agradecimentos

Esta dissertação foi o resultado de um percurso de vida, pessoal e profissional. Mas nada disto seria possível sem o contributo de todos quantos ajudaram a vencer dificuldades, dúvidas ou desânimos. De todos os que souberam encontrar, no momento certo, as palavras e os actos que entusiasmam e que renovam a confiança. Por isso, é justo agradecer aqui, publicamente:

Aos meus pais pela noção de responsabilidade e perseverança que me inculcaram, acreditando sempre que eu sou capaz: *“A vida faz-se de avanços e recuos, é preciso saber gerir as emoções”*.

Aos meus avós, que apesar de já não permanecerem entre nós, sempre estiveram disponíveis, na hora das angústias ou de felicidade, na força contra o desânimo, no fazer acreditar, amanhã há outro dia... em especial para o meu avô que sempre me ensinou que vale a pena acreditar...

À minha filha Ana Lúcia a quem eu agradeço o apoio, a compreensão, o carinho nunca reclamando das minhas ausências, mesmo nos momentos em que ela mais precisava de mim. Por ti minha filha, eu fiz crescer o meu sonho e parte da minha realização.

Ao Octávio Tavares agradeço o estímulo atento, a confiança, o companheirismo das horas boas e más, enfim o equilíbrio emocional que alicerça esta vivência partilhada.

À minha amiga Andreлина Nunes, pelos incentivos e estímulos constantes pela visão crítica, atenta e pela escuta constante desta dissertação, partilhando os meus momentos de desânimo e de alegria, só possível na amizade.

A todos os autarcas entrevistados, uma vez que foi a recolha dos seus depoimentos que permitiu a realização desta dissertação.

Ao meu orientador, o Prof.º Doutor Abílio José Maroto Amiguinho, pela orientação, o questionamento constante, o olhar atento e profundo com que sempre acompanhou a investigação.

Quando pedi ajuda sempre respondeu, quando desanimei, soube explicar-me que é possível melhorar e ir mais longe. Ao rigor exigido, sempre fez corresponder uma palavra amiga, um reforço positivo, uma força sustentada.

Resumo

O reordenamento do parque escolar originou o encerramento de muitas escolas 1º ciclo com reduzido número de alunos. As zonas rurais foram as mais afectadas pois viram desaparecer a única esperança de sobreviverem à desertificação a que estão votadas. As crianças vão sendo integradas em escolas maiores, multiculturais, nas quais, não raras vezes, a uniformização educativa teima em persistir por falta de meios. A evolução da nossa sociedade, nos diferentes âmbitos que constituem a sua complexa estrutura, tem levado à necessidade de reflectir e redefinir o lugar da escola e da educação.

A presente dissertação tem como objectivo compreender quais os pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais, a análise das consequências do encerramento das pequenas escolas em meio rural: efeitos no espaço rural; resultados no processo educativo; nos valores e nas tradições. Pretende-se ainda conhecer qual a importância da relação escola/autarquia no que se refere ao desenvolvimento local e compreender a importância das escolas rurais na rede escolar.

Falar de escolas rurais, é também, inevitavelmente abordar o problema da ruralidade e da interioridade, é também percorrer o caminho das especificidades, das tradições e do desenvolvimento local que passam, em grande medida, pela escola.

Palavras-chave: escola rural, desenvolvimento local, ruralidade, autarquias, rede escolar, encerramento de escolas

Abstract

When the School Modernisation Programme was applied, it meant that many primary schools (in the 1st Cycle) with only a few students enrolled in them were shut down. The rural areas were the most seriously affected as they saw the only hope they had in surviving the desertification to which they were condemned, disappear. The children are being absorbed into larger multicultural schools in which, not infrequently, standardised education has persisted owing to a lack of resources.

The evolution of Portuguese society in the different spheres making up its complex structure has made it necessary to think about and redefine the role of school and education.

The present dissertation has the aim of seeking to understand what the presuppositions are, lying at the basis of keeping the country schools up and running, and studying the outcome of closing the small schools located in the countryside: their effects on the rural space; their results on the educational process, values and traditions. A further goal is to learn about what the importance is of the relationship between the school/local government with regard to local development and perceive the importance of country schools within the school network.

When speaking about country schools is also inevitable to raise the problem of rurality and living deep in the heartland, as well as trace the path revealing the specific nature, the traditions and local development that by and large affect the school.

Key words: country school, local development, rural life, local government, school network, closing down schools, desertification

Índice

Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Introdução	10
Capítulo I- A continuidade da escola rural.....	13
As Escolas Primárias- Resenha histórica	13
A importância da escola em meio rural	22
A importância social da escola rural	23
A escola rural- o orgulho da ruralidade	25
Capítulo II- Importância da relação Escola/Autarquia no que se refere ao desenvolvimento local	26
Escola e o Poder Local - breve resenha histórica.....	26
Decisões políticas face à situação da escola em meio rural	43
Relações de parceria: Escola e Autarquia.....	46
A Escola Rural promotora do Desenvolvimento Local	50
Contributo dos projectos para desenvolvimento local	51
Modelos de desenvolvimento local adoptados pela escola rural	52
Capítulo III- A Rede Escolar	53
A rede escolar – sob o estigma do número 10	53
Capítulo IV - Metodologia de Investigação	56
Metodologia de investigação	56
Identificação do Tema	58
Pergunta de partida:	59
Objectivos da Investigação.....	60
Técnicas de recolha dos dados.....	61
Recolha de Informação.....	62
Recolha e análise documental.....	62

Entrevistas	63
Análise e tratamento de dados	64
Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise	66
Capítulo V - Continuidade da escola rural	68
Pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais	68
Importância que a autarquia atribui à escola em meio rural	71
Princípios/intenções e razões para a manutenção das escolas em meio rural	74
Reconhecimento pela comunidade local e outras pelo trabalho desenvolvido pela escola ..	77
Acções locais que a escola deve dinamizar	79
Influência das escolas na relação da autarquia com a comunidade	82
A escola como recriadora da identidade local	83
Capítulo VI- Escola/autarquia e o desenvolvimento local.....	86
Importância da relação escola/autarquia no desenvolvimento local	86
Contributos das escolas rurais para a resolução de problemas locais em parceria com a autarquia	88
Escola Rural: Detecção e acção sobre os problemas da comunidade.....	90
Escola Rural: factor de incentivo à fixação de pessoas e ao investimento nas localidades ..	92
Escola como parceiro no desenvolvimento local	94
Escola Rural como incentivo ao investimento por parte de outras instituições	96
Acções e manifestações das escolas rurais estabelecidas com as associações locais para o desenvolvimento local.....	97
Parceria autarquia/escola para promoção da tomada de consciência da identidade local....	99
Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural..	101
Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no que respeita ao desenvolvimento local	103
Atitudes ou acções da comunidade reconhecedoras do papel da escola no desenvolvimento local.....	105
Escola como parceiro da comunidade no combate ao fatalismo e resignação existentes em meio rural.....	109

Capítulo VII - Rede Escolar	110
Papel atribuído pela autarquia à escola na rede escolar.....	110
Redes formadas em torno da escola rural	112
Rede escolar e manutenção da escola rural	113
Contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar	114
Intituições que integram a rede escolar	116
Articulação entre a escola rural e as diferentes instituições locais.....	117
Conclusão	119
Bibliografia.....	121
Anexos	141
Anexo I - Guião da Entrevista	142
Anexo II - Exemplo de entrevista transcrita	145
Anexo III - Exemplo de entrevista codificada	168
Anexo IV - Tratamento das entrevistas- Grelha 1	184
Anexo IV - Tratamento das entrevistas- Grelha II.....	223

Siglas

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
EBI - Escolas Básicas Integradas
EB/II - Escolas básicas com o 1º ciclo e educação pré-escolar
TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
EPA -Educational Priority Areas
OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
RPI- Regroupements Pédagogiques Intercommunaux
RRE- Réseaux Ruraux d'Education
FNER - Fédération Nationale pour l'École Rural
CRA- Colégios Rurais Agrupados
LOGSE-Ley Orgânica General del Sistema Educativo
LOCE- Ley Orgánica Calidad de la Enseñanza
EAZ - Education Action Zones
PAOT - Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial
DGDR- Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional
ICE- Instituto das Comunidades Educativas
ME- Ministério da Educação
ONU- Organização das Nações Unidas
UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
CNE- Conselho Nacional de Educação
CTT- Correios Telefones e Telecomunicações
GNR- Guarda Nacional Republicana
DAPP- Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
PDM - Planos Directores Municipais
PU- Planos de Urbanização
PP-Planos de Pormenor
PMOT- Planos de Ordenamento do Território

Introdução

O reordenamento do parque escolar continua a dar origem ao encerramento de algumas escolas do primeiro ciclo com reduzido número de alunos. As zonas rurais continuam a ser as mais afectadas, pois veem ameaçada uma das formas de combater a desertificação a que poderão estar sujeitas.

Este estudo tem como objectivo a análise das consequências do encerramento das pequenas escolas em meio rural sob o ponto de vista dos seus autarcas: efeitos no espaço rural; resultados no processo educativo; nos valores e nas tradições; e, acima de tudo, no desenvolvimento local das pequenas aldeias que pouco a pouco vão ficando desertificadas.

Torna-se assim necessário compreender o que se passou em Portugal, na última década, relativamente às intervenções dos municípios na provisão pública da educação, as quais aumentaram significativamente, tanto ao nível financeiro como administrativo - pouco a pouco, num contexto em que global e local se fundem, assiste-se a uma recomposição do campo educativo que já não pode ser pensada apenas a partir do ponto de vista das escolas. As novas escalas de definição do bem comum, da descentralização formal e informal e da territorialização bipolar das políticas educativas, complexificaram o campo e fizeram emergir a importância da relação dos municípios com a educação.

Neste trabalho de dissertação será apresentado uma perspectiva de âmbito teórico, relativamente à importância das relações entre a escola, a comunidade e a autarquia (parcerias e partenariado), como vector do desenvolvimento local.

Parte-se do pressuposto que as escolas em meio rural possuem um papel crucial na rede escolar e consequentemente para o desenvolvimento local, uma vez que a acção da escola em meio rural quebrou o seu sentido tradicional de exterioridade face à comunidade em que está inserida, constituindo-se como o principal polo de desenvolvimento da comunidade rural em que está inserida.

Assiste-se actualmente a uma crise da educação conforme refere Correia, “*Parece hoje admitir-se consensualmente que o mundo educativo atravessa uma profunda crise*” (1998: 23). Neste campo, as directrizes políticas têm sido abundantes e demasiado aceleradas, por vezes, descurando o diálogo com os intervenientes activos dos processos, descurando o espaço da reflexão e atacando os desafios educativos sem funda-

mentar de forma efectiva a existência de espaços reais e específicos, fulcrais para a educação da criança.

Em grande medida, é hoje consensual que a dimensão educativa não é estanque, nem constitui um fenómeno à parte, isolado do contexto social e cultural em que vivemos. Pelo contrário, ela reveste-se de tudo o que a rodeia e interage activamente com o meio. Neste sentido, não nos deparamos com problemas perfeitamente delimitados e isolados, mas sim com teias problemáticas, onde se interligam causas e consequências de várias ordens. Ora, a problemática do encerramento das escolas primárias rurais, definida pelas mais recentes políticas de reordenamento escolar, não constitui um problema isolado no contexto educativo português. Trata-se já da causa de um problema maior que é a ruralidade em Portugal. Não podemos, deste modo, adoptar uma visão reducionista na sua abordagem, questionando apenas o número de alunos, as instalações físicas das escolas em questão, ou as práticas pedagógicas. Amiguinho, d' Espiney e Canário (1994: 12) enfatizam esta tendência para o reducionismo da abordagem problemática, atendendo ao *“quadro da tradição centralista e autoritária que marca, historicamente, a administração do nosso sistema de ensino, nomeadamente ao nível do ensino primário”*.

É tendo em conta estas diferentes variáveis, nomeadamente de nível local e individual, que influenciam a educação e o espaço organizacional da escola, condicionando e determinando o modo como se produz a formação e o desenvolvimento comunitário, que tentaremos trilhar um caminho de optimização exponencial dos espaços comunitários em que se insere a escola. Contemplando as diferenças, favorecendo a igualdade de oportunidades, a democratização do acesso ao saber, bem como, a preservação das identidades locais e do legado histórico e cultural, motor construtivo de desenvolvimento. Só assim, através de um estudo e análise dialogados das realidades educativas, nos parece possível delinear o caminho a alcançar.

De facto, actualmente, a educação é entendida como *“um espaço público socialmente construído pela actividade comunicacional”* (Correia, 2001: 11) num paradigma estruturador, construído e partilhado, enfatizando de forma crescente *“as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias”* (Correia, 1998: 23). É preciso, então, entender a escola como uma entidade de significação mais ampla para compreender de forma profunda aquilo que realmente está em questão:

“para perceber o que significa a existência de quase 2000 escolas primárias com um número de alunos igual ou inferior a 10, no continente português, é preciso recusar fechar a questão no interior do sistema escolar” (Azevedo, 1996: 121).

Assim, abordar-se-á a escola enquanto entidade local, geradora de uma dinâmica particular, tendo em conta eventuais linhas de ruptura ou continuidade entre a nova escola, produto das políticas de reordenamento, e a velha escola, local de memória e tradição. Conforme defende Marc Augé, o lugar da memória cruza-se muitas vezes com o lugar do esquecimento. Ambos são solidários e necessários ao pleno emprego do tempo *“é preciso esquecer o passado recente para reencontrar o passado antigo”* (Augé, 2001:12). Neste sentido, este percurso pela ruralidade procura o legado e o significado das tradições locais e procura resituá-las no futuro, numa óptica de desenvolvimento local, que abra caminho a soluções que permitam dinamizar e reintegrar o meio rural.

Deste modo, e perante o encerramento efectivo de centenas de escolas e ameaça de encerramento de outras tantas, várias questões se colocam, ao nível do legado patrimonial que elas representam, enquanto espaços plenos de significado físico e psicológico. Assim, este trabalho procura, por um lado, enquadrar a nova escola à luz das políticas de reordenamento escolar, e por outro, tenta definir na actualidade, o espaço da velha escola, a sua importância e o seu lugar, ao nível das dinâmicas locais e do património cultural que representa na sociedade rural e no imaginário identitário da população que a envolve. Desta forma, a memória, ainda viva, encerrada no espaço físico da escola e na vida dos agentes locais que a frequentaram, ou da qual ela fez parte, representa ainda um legado vivo a ser trabalhado, sob o risco de o vermos diluir-se no Tempo, irre recuperavelmente. É sob esta perspectiva que trilhamos, ao longo deste trabalho, um caminho de análise e reflexão em busca das possíveis relações entre o desenvolvimento local, a herança identitária de um aldeia e o papel e o lugar dessa escola nessa lógica actual de progresso e dinamismo.

Ao longo deste trabalho de dissertação procuremos que se estabeleça uma permanente interacção entre teoria e empírica, numa perspectiva de interpelação mútua, no entanto, em cada um dos capítulos apresentados, esta interacção entre as dimensões teórica e empírica surge com um grau de explicitação variável, dependendo dos próprios conteúdos apresentados e do que relativamente a cada um deles se entendeu pertinente fazer interagir.

Esta dissertação divide-se em três grandes partes: a primeira parte focaliza-se no enquadramento teórico e a segunda será apresentada a metodologia adoptada e por fim a terceira parte incidirá no problema em questão, na qual é feito o tratamento das entrevistas. Iremos também definir a metodologia da qual nos servimos para a elaboração desta investigação.

No capítulo I será perspectivada a continuidade da escola rural, fazendo-se uma análise ao reordenamento escolar tanto a nível nacional, como internacional. Por fim será apresentado um estudo sobre a importância da escola em meio rural.

No capítulo II apresentar-se-á uma breve resenha histórica sobre a escola e o poder local e as decisões políticas face à situação da escola em meio rural.

No capítulo III será feita um estudo sobre a Rede Escolar.

No capítulo IV apresentaremos a metodologia utilizada na nossa investigação.

Nos capítulos V, VI e VII propomos uma leitura interpretativa dos elementos recolhidos através das entrevistas que realizámos,

Por fim apresentaremos algumas considerações finais.

Capítulo I- A continuidade da escola rural

As Escolas Primárias- Resenha histórica

Durante décadas, a Escola Primária, enquanto instituição, assegurou a unidade da identidade do Estado, estando ausentes as noções de identidade local ou de tradição. A Escola foi, durante muitos anos, o lugar de aplicação de políticas emanadas a nível nacional, sem que houvesse lugar para a exploração de sentidos pluriculturais.

Isolada dos contextos sociais e limitada a sua acção às quatro paredes da sala de aula, começou a apelar-se à dinamização da escola “*para a necessidade de superação dos limites do sistema educativo formal e de substituição da sua lógica de acumulação de conhecimentos através de uma maior relação da escola com o tecido social e com a vida cívica*” (Ferreira, 2003: 78).

Só recentemente, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial, se levantou a problemática em torno da educação. Assim, a partir desta altura surgem inúmeras crí-

ticas que têm como alvo o problema da educação, uma vez que se começa a questionar a sua capacidade de assegurar, de forma equitativa, o acesso ao conhecimento.

Deste modo torna-se indispensável que as escolas sejam pensadas em função das povoações e das sociedades em que se inserem, atendendo a especificidades locais, recuperando assim “*a importância do papel da educação enquanto contributo para a resolução das questões de desigualdade social*” (Barbieri, 2003: 45).

Espera-se que a escola tenha a capacidade de resolver os problemas sociais, sem que, no entanto, lhe sejam legitimados instrumentos e espaços de acção.

A publicação do Despacho do Conselho de Ministros editado sob a forma de “*Plano dos Centenários*”, em 1943, veio impor como prioridade uma nova organização escolar.

Nesta lógica do Plano Centenário, “*A escola é filha do Estado e torna-se um dos seus principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidade nacionais*” (Ferreira, 2003: 76).

O Plano Centenário do Estado Novo abriu caminho para a homogeneização nacional e progressiva democratização do acesso ao saber, não obstante as limitações financeiras do Estado- a maioria dos edifícios escolares não satisfaziam nem as condições de higiene, nem pedagógicas (Vasconcelos cit. por Nóvoa, 2005) necessárias ao seu correcto funcionamento.

De uma forma geral, a organização do ensino impôs-se “*contra e em ruptura com as comunidades locais*” (Ferreira, 2003: 76), uma vez que os particularismos locais eram considerados um entrave ao progresso.

Por outro lado, nas últimas décadas, as flutuações migratórias nomeadamente o êxodo rural, bem como a evolução demográfica (diminuição da natalidade e envelhecimento das populações), levaram ao progressivo esquecimento das escolas rurais e das políticas educativas centrais

A partir da década de noventa os Decretos-lei apontam no sentido de encerrar as escolas com frequência reduzida, numa óptica reducionista, alterando assim a rede escolar. O número apontado é o dez: “*Sempre que uma escola deixa de ter frequência inferior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excepcionais*” (Decreto-Lei 35/88 de 4 de Fevereiro, artigo 70º). Estas medidas de encerramento de escolas são parcamente aplicadas e o campo educativo vai oscilando entre Decretos-lei

aos quais são criados inúmeras excepções e o problema persistente e incontornável do isolamento rural, do desenvolvimento local e da educação para a igualdade de oportunidades mantem-se.

Esta situação tem vindo a agravar-se de ano para ano, o que coloca este tema numa posição de discussão incontornável. Aliás, não se trata apenas de questionar o encerramento das escolas no mundo rural, mas sim de analisar a sobrevivência do próprio mundo rural.

Conforme escreve Rui Canário (2000: 128) “*debater o futuro das pequenas escolas em meio rural, corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência no seu conjunto, impondo-se um reexame crítico dos modelos de sociedade e de desenvolvimento*”.

No entanto, as leis não têm sido eficazes na definição de uma política de educação rural e também não têm sustentado um projecto consistente e local. Pelo contrário, parecem obedecer a uma racionalização puramente instrumental regida pela “*expansão mundial do capitalismo e a extensão da sua lógica a todas as esferas da vida social*” (Dubar, 2001: 23). Poder-se-á abrir uma porta alternativa nessa lógica economicista para que seja dado lugar a novos projectos éticos, conforme defende Max Weber (cit. por Dubar, 2001: 24).

Recentemente, o Estado tem vindo a adoptar novas políticas de descentralização, com o objectivo de promover a emergências de territórios com características específicas. Assim, assiste-se a uma “*territorialização das políticas educativas*” (Barbieri, 2003: 54), privilegiando formas de decisão política e de administração local “*reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como parceiro na tomada de decisão*” (Barroso, cit. por Barbieri, 2003: 54). Neste sentido, é importante reconhecer alguns dos projectos educativos levados a cabo numa óptica de valorização local.

A continuidade da escola rural e o reordenamento da rede escolar

Os modelos de desenvolvimento implementados após a 2ª Guerra Mundial conduziram o mundo rural a um lugar secundário no contexto global de desenvolvimento, resultando daqui um sucessivo esvaziamento dos seus espaços. Perante esta situação, o

rural separa-se do agrícola, começando aquele a ser pensado como contendo dimensões novas que deviam ser valorizadas, tendo em vista o seu desenvolvimento. Tal concepção enquadra-se numa visão territorialista de desenvolvimento, a partir da qual o local emerge conceptualizado como o espaço privilegiado, pela participação dos cidadãos e com o apoio de acções exógenas, para a criação de condições que viabilizem a sua transformação e, nesta perspectiva, operem o seu desenvolvimento.

Neste contexto, poderia pensar-se que, face à diminuição do número de alunos nas escolas de meio rural, acompanhado pelo despovoamento das aldeias, numa conjuntura, em que se afirma a intenção de descentralizar as políticas e as decisões educativas, se aproveitaria a oportunidade para implementar medidas que viabilizassem a manutenção e o desenvolvimento dos espaços rurais, através de processos de valorização, para os quais a escola também contribuisse.

Dado o número cada vez menor de alunos, estas escolas deixaram de se revelar “rentáveis” e tornaram-se “incomportáveis”, economicamente, para o Estado. Muitos dos argumentos utilizados como justificação para o seu encerramento, assentam na diminuição do número de crianças, no aumento do número de escolas de pequena dimensão e na exclusão do mundo rural no contexto global de desenvolvimento.

As medidas de encerramento das escolas foram sendo acompanhadas por reacções negativas das populações locais. Muitos casos houve em que estas se organizaram no sentido da busca de alternativas que viabilizassem a manutenção das escolas, pois começa a assumir-se que o fecho de uma escola pode corresponder à morte de uma aldeia (Calvi, 1995). Neste contexto, as funções e a importância da escola em meio rural, redimensionam-se ao operacionalizarem-se formas de participação local, para as quais a escola também contribui através de processos de animação e de formação dos habitantes rurais.

Apesar de considerarmos que a situação das pequenas escolas rurais é um problema que afecta muitos países europeus (Campbell, 1996), não é nossa intenção proceder a uma apresentação exaustiva dos contornos que a mesma assume nos mais diversos quadrantes geográficos. Pretendemos sim, aprofundar o estudo sobre a situação portuguesa em que se enquadra e, seguindo as mesmas opções feitas por Amiguinho (2004:106-107), limitar-nos a fazer breves incursões sobre realidades em que encontrámos algumas similitudes com as políticas públicas levadas a cabo em Portugal – a fran-

cesa e a espanhola –, e “*uma realidade política, económica e educativa que tende a aproximar, pela abrangência dos seus efeitos, os sistemas educativos à escala global*”, a inglesa.

França

Neste país, a questão do reordenamento escolar surge como resposta ao insucesso escolar, verificado nas escolas com maior número de alunos, algumas próximas da ruptura. Pouco a pouco, o insucesso escolar, passa para a periferia ou, globalmente, para certos pontos do território. Esta situação ocorre na década de 80 e leva à implementação de políticas de descentralização e de territorialização da acção educativa, sendo criadas as Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Estas têm como objectivo a “*mobilização de todos os recursos locais e o estabelecimento de parcerias, em que a eficácia, a qualidade e a atenção à diversidade surgem concentradas em torno de um projecto educativo*”. (Oliveira, 2005: 90), opondo-se à ideia da escola republicana, em que o alicerce da cultura não está na comunidade, mas na escola – a qual tinha como função transmitir os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos do cidadão e, ao mesmo tempo, extirpá-los de todos os arcaísmos das culturas regionais ou das culturas religiosas. A escola era um instrumento político de poder exercido por um Estado centralizador (Gerassi, 1997, cit. por Oliveira 2005).

Em resposta ao crescente número de escolas de lugar único, comportando vários anos de escolaridade na mesma turma, e como forma de se assegurar a homogeneidade em termos de níveis de ensino, procedeu-se à criação dos Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI) (Oliveira, 2005:91). Contudo, estes tinham custos de manutenção elevados, não se prestavam à concentração dos professores e, dificilmente, permitiam a instalação de equipamentos pedagógicos diversificados (Azevedo, 1996: 60).

Em meados dos anos 90, começam a surgir por todo o território francês as Réseaux Ruraux d'Education (RRE), em alternativa às RPIs (Oliveira, 2005: 92). As RRE são constituídas por equipamentos, localizados num único sítio, integrando a educação pré-escolar e os diversos anos de ensino primário (Azevedo, 1996: 61). Têm

como finalidade um trabalho de parceria entre a escola e a comunidade, de modo a colaborar para a animação da aldeia e participar no seu desenvolvimento.

Como forma de resistência e de movimentação local em favor da escola rural surge a *Fédération Nationale pour l'École Rural (FNER)*, constituída por associações que integravam redes de escolas rurais.

Actualmente, prevê-se a organização de reagrupamentos de grande dimensão, em detrimento das escolas de lugar único e com dois ou três lugares, as quais têm merecido a reprovação dos professores, dos pais, dos alunos e dos autarcas.

Espanha

A partir da década de 70, surgiu em Espanha a *Ley General de Educación* em resposta à necessidade de descentralização do sistema educativo e do cumprimento da igualdade de oportunidades. Esta tentativa de resolução fez com que muitas escolas unitárias desaparecessem e se concentrasse as crianças em escolas de maiores dimensões, com deslocações diárias entre a residência e a nova escola, ou deslocação semanal para a residência de origem, depois de se ter estado toda a semana, em regime de internato, numa *escuela hogar*. Contudo, os transportes e o serviço de cantina eram gratuitos (Oliveira, 2005).

A política de concentração escolar sustentava-se em razões de eficiência e de crença na ideia de que a divisão de alunos por turmas de um único ano de escolaridade era a ideal para o funcionamento do sistema. Contudo, os resultados ficaram muito aquém das expectativas, com o insucesso escolar a não diminuir. Por sua vez, os custos globais não baixaram e, em muitos dos casos, as condições materiais não melhoraram quando comparadas com as escolas que existiam antes (Azevedo, 1996: 56).

Na década de 80, experimentaram-se novas soluções para as escolas em meio rural, tendo-se promovido um programa de educação compensatória para essas zonas, procedendo-se à reabertura de escolas, ou criação de novas, em locais onde antes não existiam. No entanto, estas medidas revelaram-se ineficazes, pois não conseguiram a igualdade de oportunidades para as crianças das diferentes regiões. Ao longo desta década, desenvolveram-se os *Colégios Rurais Agrupados (CRA)*, que funcionavam como um conjunto de escolas. Apesar de estas se situarem em diferentes localidades,

tinham órgãos de gestão e um projecto educativo comuns. Porém, continuavam a ser tratados, do ponto de vista institucional, como se de uma escola concentrada num só edifício se tratasse (Oliveira, 2005: 96).

Nos anos 90 surge a Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), que mantém a invisibilidade da escola em meio rural e não salvaguarda a igualdade de oportunidades das que se encontram inseridas nesses meios. Mais tarde, é aprovada a nova Ley Orgánica Calidad de la Enseñanza (LOCE), que apresenta uma tendência para a mercadorização da educação, em que as escolas pequenas surgem “*quase como uma organização residual sem importância*” (Oliveira, 2005: 97).

Da avaliação dos diversos modelos organizativos “*concluiu-se que todos eles revelaram aspectos positivos quando a sua concretização partiu de uma competente análise prévia das condições específicas da área em causa*” (Azevedo, 1996: 60), sem esquecer a participação dos agentes e a importância dos processos, dos quais resultam soluções diversificadas. As particularidades das situações e o respeito pela participação dos pais, dos profissionais e das autoridades locais não se combinam com soluções de tipo único.

Inglaterra

Em Inglaterra, “*A inicial penetração capitalista nos campos [...] associou-se à aplicação de uma auto-legitimada racionalidade técnica e económica, pelo que a organização da produção agrícola inglesa, em «grandes e bem equipadas unidades», era apresentada como modernização necessária e indiscutível.*” (Moreno, 2002:112).

Assiste-se, deste modo, à longa história da movimentação dos camponeses para as cidades, como resultado da intensificação dos «enclousures» – o cercamento dos campos – e o consequente desemprego dos trabalhadores rurais que, deste modo, perderam as terras de onde tradicionalmente retiravam o sustento.

Antes do início da 2ª Guerra Mundial, registava-se já, neste país, um considerável progresso ao nível dos transportes, que promovia a urbanização do campo, passando pela manutenção de serviços nas zonas rurais, nomeadamente das escolas.

Após o fim da guerra, o ensino primário foi reduzido para 6 anos de escolaridade e criou-se o ensino secundário, que se deslocou para espaços mais populosos. Com esta

alteração fecharam-se muitas escolas, em virtude de estas terem ficado apenas com um professor (Oliveira, 2005).

Na década de 60, as escolas com menos de 100 alunos passaram a ter a designação de pequena escola. Relatórios levados a cabo nesta época, apontam como causa da degradação dos edifícios escolares a prioridade dada à construção de escolas secundárias e escolas primárias urbanas de grande dimensão. Referem, também, os elevados custos financeiros das escolas rurais. Estas recomendações resultaram numa “*vaga impetuosa de medidas de encerramento de escolas*” (Oliveira, 2005:100).

Nos anos 80, começa a prevalecer uma certa tendência centralista, justificada, em parte, pelas despesas onerosas das escolas rurais para o Estado, por estas não apresentarem condições que se adequam ao novo currículo, entretanto desenvolvido. O currículo pressupõe que a escola primária deve ser composta por professores especialistas das várias áreas curriculares (Oliveira, 2005).

Entretanto começam a surgir manifestações contra o encerramento das escolas e das políticas. Estas manifestações defendem as relações de proximidade que a escola rural possibilita, envolvendo e implicando no processo a própria comunidade. Defendem também a mesma possibilidade de sucesso escolar que se consegue numa escola urbana (Oliveira, 2005).

A recentralização do sistema de ensino e a abertura das escolas às leis de mercado, permite às famílias, a escolha da escola que querem que os seus filhos frequentem, podendo essa escolha ser feita em função do nível de sucesso da escola, de acordo com os resultados das avaliações nacionais. A escolha era limitada pela capacidade da escola. A possibilidade de escolha do estabelecimento de ensino faz com que as escolas de pequena dimensão passem por dificuldades, uma vez que o seu financiamento é calculado em função do número de alunos (Oliveira, 2005).

No final da década de 90, surgem as Education Action Zones (EAZ), com o objectivo de desenvolver, juntamente com os parceiros locais, abordagens para elevar os níveis educativos em zonas desfavorecidas, procurando “*conciliar duas intenções políticas centrais: coesão social e produtividade*” (Oliveira, 2005:102).

Portugal

A manutenção da rede escolar, na forma, em que está estabelecida, com as decisões de fechar escolas, sem tratar das alternativas, pode levar a uma desvalorização do ensino, o qual será explicitado com base no testemunho de Azevedo (1996).

“Mais de que elemento de construção e reforço da identidade local por via da sua acção pedagógico-cultural, a escola das pequenas povoações rurais é um instrumento de afirmação, um sinal de pertença, um raro benefício de que não se prescinde sem resistência.” (idem: 111)

As alternativas que têm sido apresentadas, geralmente, *“agridem esta forma de pensar e sentir a escola”* (idem), ao apontar como alternativa a escola da freguesia vizinha. Por sua vez, essas alternativas *“não indicam qualquer sentido de estruturação de uma rede de povoações ou de reconhecimento politicamente assumido de que estas possuem recursos desiguais na resistência ao despovoamento”* (idem). No seu entender, as alternativas criadas pela administração, para as áreas rurais, não asseguram uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.

O futuro das pequenas escolas em meios rurais é tido como um *“problema de desenvolvimento”* (id., 149). Em causa estão as capacidades de revitalização demográfica, social e económica de grandes áreas do interior do país. Não se pode exigir que a pequena escola, com limitadas possibilidades, resultantes de um *“prolongado processo de abandono de pessoas e serviços”* (id., 150), salve a aldeia. Regra geral, mesmo que a escola se mantenha com poucos alunos, não consegue evitar o abandono da aldeia por parte da população.

De igual modo, defende-se a *“centralidade da educação básica”* (id., 151), assim como se admite que nas áreas menos povoadas e de difícil acesso, os custos com a educação sejam superiores aos valores médios. Para que isto seja possível, deverão ser promovidas *“medidas de discriminação positiva, de estímulo e apoio a processos em que o sector educativo contribua explicitamente para as dinâmicas de desenvolvimento local”* (idem)

Em relação às escolas rurais, defende-se a renovação e recriação das condições infra-estruturais do ensino básico que *“sofreram e continuam a sofrer uma forte regressão demográfica”* (id., 153).

Não tem existido rede, mas sim pontos dispersos, *“habitualmente unidos por pouco mais que a cadeia administrativa”*. Para uma boa parte dos casos, a alternativa poderá passar por uma *“combinação de concentração física e de desenvolvimento de formas de ligar grupos de escolas, para troca de ideias, partilha de recursos, ...”* (idem).

Por último, a nível administrativo, considera-se que a constituição de *“Conselhos Locais de Educação Básica ou de Conselhos Municipais de Educação e a valorização de expressões emergentes de associativismo local podem configurar caminhos positivos”*. (id., 154)

A importância da escola em meio rural

Num contexto de ‘crise’ do meio rural, terá a escola um papel de agente de desenvolvimento? Poderá ela contribuir para alterar o panorama demográfico, económico e social do mundo rural? Que futuro para as escolas espalhadas pelos vários lugares do país?

Existem correntes de opinião, em certos casos com um elevado grau de organização, que defendem a escola rural como um possível lugar de resistência e como motivo de empenhamento do Estado na sobrevivência das comunidades rurais; as áreas rurais são *“lugares de cidadania”*, merecedoras de acções de *“recomposição social”* e de *“renovação rural”* contra a *“homogeneização urbana”* (Yves Jean, 1993:327) e as escolas podem exercer aí funções de polos culturais, lugares de inovação e agências de desenvolvimento. De acordo com Rui Canário,

“questionar o futuro da pequena escola rural significa, hoje, questionar o futuro (e a sobrevivência) do mundo rural, repensando modelos de sociedade e de desenvolvimento (ainda) dominantes, neste fim de século. Apressadamente condenada por alguns, em nome de uma certa ideia de progresso, a escola rural pode emergir como um polo de desenvolvimento local e de renovação das práticas educativas” (Canário, 1995:12)

Por parte da administração, prevalece a tendência para a valorização das lógicas sectoriais e de critérios de *“racionalização”*. Embora de uma forma menos explícita e elaborada, e, especialmente, menos combativa, entende-se que o planeamento da rede escolar deve acompanhar os movimentos dominantes de concentração urbana e não pretender contrariar essas tendências. Nesta perspectiva, o ponto de partida é o sistema escolar para gerir, na outra, será o território e os seus habitantes.

A maior ou menos valorização da especificidade da escola rural está implicada na diversidade de modelos de resposta ao problema das pequenas escolas inseridas em meio rural. Cada vez mais se acredita na ideia que o ensino e a formação são decisivos no processo de desenvolvimento dos meios rurais, pelo que não deve ser abandonada.

Por um lado, a escola do meio rural assume um carácter unificador da população, reforçando a identidade local, afirmando-a e fazendo-a sobreviver. A escola funciona como um sinal da existência da própria aldeia. Por outro lado, também ela sofre com todas as contrariedades do espaço onde se insere, não conseguindo impulsionar um processo de desenvolvimento. Com efeito, actualmente, as escolas rurais debatem-se com uma pluralidade de problemáticas, de diferentes naturezas: social, económica, cultural e educativa.

Com o encerramento das pequenas escolas inseridas em meio rural, não se fecha apenas uma escola, encerra-se também um percurso de aprendizagem repartida e construída em parceria com os avós, os vizinhos e todos aqueles que têm algo para ensinar...

“Toda a vida de vizinhança e de comunidade se extingue. Das chaminés deixa de sair o fumo nos dias frios do Outono e do Inverno. À destruição do tecido social sucede a insegurança, o mede instala-se, num processo silencioso, amargo mas discreto, íntimo, como que envergonhado” (PAOT e DGDR, 1994:15)

Na verdade, a existência e o funcionamento da escola, não têm impedido que muitas aldeias sejam progressivamente abandonadas ou que as taxas de natalidade continuem a baixar, como é evidenciado pela evolução das estatísticas demográficas e escolares. Mantém-se, no entanto, a questão se a escola pode ajudar a tornar as povoações atractivas. A forma mais usual de pensar é a de que ainda se deve manter a escola porque já não há mais nada.

A importância social da escola rural

Insistiu-se e insiste-se numa perspectiva de reordenamento da rede de escolas assente no modelo da escola urbana de grandes dimensões, o que corresponde a contribuir para o reforço do esvaziamento do mundo rural, comprometendo o seu futuro.

Em contraponto, alguns contributos da sociologia sobre as questões do desenvolvimento e, particularmente, sobre o desenvolvimento local, remetem-nos para a

necessidade de criação de condições de futuro para o mundo rural pelas quais passam, do nosso ponto de vista, contributos da escola.

Amaro (1996), ao contrapor o paradigma territorialista de desenvolvimento ao dominante paradigma funcionalista, releva a importância da valorização das dinâmicas endógenas e, deste modo, a localização dos processos de tomada de decisão e a valorização dos saberes e das especificidades locais, o que pressupõe a adopção de medidas que viabilizem a participação e a criação de parcerias para o desenvolvimento. Tal perspectiva, *“pode ajudar-nos a interrogar a escola como estrutura local que mobiliza parcerias e a «sociedade civil» em acções e iniciativas de desenvolvimento local”* (Amiguiño, 2004:160). Deste modo, se a escola em meio rural se organizar para a intervenção no meio em que existe, recuperando para a acção educativa, pela participação dos vários actores locais, os saberes e capacidades endógenas, pode transformar-se em contributo para o desenvolvimento local.

De acordo com Amiguiño (idem), estes *“são os fundamentos que levam a questionar a pertinência da inserção da escola e o estabelecimento de relações horizontais a nível local”*.

Processos de desenvolvimento coincidentes com processos colectivos de aprendizagem, significa vivê-los de forma positiva e não segundo uma concepção assente em perspectivas de déficit. O encerramento das escolas situadas em meio rural é encarado como contributo para a morte das aldeias e das comunidades onde aquelas se inserem, numa associação pertinente entre o futuro destas escolas e o futuro do mundo rural que, por sua vez, *“dependerá do tipo de sociedade que estamos empenhados em construir”* (Canário, 1997:39).

Este autor (1996), critica o encerramento das pequenas escolas rurais tomado como solução universal, chamando a atenção para o carácter redutor das medidas tomadas, uma vez que estas, confinando-se a contornos técnicos que tomam a situação vivida como interna ao sistema escolar, relegam ou omitem dimensões que integram a globalidade do problema, ou seja, as dimensões sociais e culturais. Por isso, considerando a complexidade que consubstancia a situação das escolas em meio rural resultante da periferização do mundo rural, das suas perdas demográficas, das baixas taxas de escolarização, da ausência de emprego e da perda de identidade cultural, defende a assumpção de uma abordagem global na condução do processo de resolução do problema.

Em trabalhos mais recentes, Canário afirma o carácter periférico do tema escola no mundo rural no âmbito da pesquisa académica, não obstante, em Portugal, e tal como acontece noutros países europeus, ela surge como “*uma realidade que é objecto de um interesse e debate crescentes*” (2005:173).

Amiguiño (2004), a partir do estudo de escolas em meio rural do Nordeste Alentejano, que têm estado integradas no Projecto “Escolas Rurais”, conclui

“que a preservação da escola em meio rural que se defende (o que não exclui a análise caso a caso das de muito reduzida dimensão e a sua eventual suspensão, mais como excepção do que como regra) se articula com a ideia e a possibilidade da sua transformação. Pugar pela sua manutenção, à maneira de um museu vivo que se quer conservar, seria subestimar as forças que persistem em penalizar as crianças e as comunidades, que, numa tensa dialéctica entre conservação e mudança que identificámos, dificultam, se não bloqueiam mesmo, a inovação” (Amiguiño, 2004:647).

A escola rural- o orgulho da ruralidade

A escola, em meio rural, pode ser encarada como um motor privilegiado de novas formas de viver a ruralidade. As questões da ligação entre a escola e o meio envolvente remetem-nos para as três incontornáveis dimensões do saber, que devem ser contempladas ao longo da formação do ser humano. Referimo-nos ao saber fazer, ao saber ser e ao saber estar. A educação, entendida como acumulação de saberes formais, não pode alcançar estas três dimensões fundamentais para o aluno, homem e cidadão.

Neste sentido, cremos que há necessidade de uma “*superação dos limites do sistema educativo formal e da substituição da sua lógica de acumulação de conhecimentos através de uma maior relação da escola com o tecido social e com a vida cívica*” (Ferreira, 2003:156). Não podemos, numa visão global e construtiva da formação, reduzir a aprendizagem proporcionada pela escola às quatro paredes a que esta se limita fisicamente. Assim, cremos que, endogenamente, a escola se enquadra nos projectos locais, construindo consciências identitárias e respeito pela preservação do património e contribuindo de forma ampla e profunda para o desenvolvimento educativo das crianças, e num sentido mais englobante, da comunidade em geral, que poderá participar das dinâmicas criadas pela escola.

As transformações ocorridas ao nível da legislação que regula o sistema educativo português apontam no sentido de se criar “*um novo sistema de ensino capaz de dar resposta às demandas que a sociedade em mudança lhe apresenta*” (Martins, 1996: 89). No entanto, as mudanças são lentas e implicam viragens conceptuais e paradigmáticas ao nível dos hábitos e tendências, que não se conseguem apenas por obra de despachos e portarias, reformas ou leis. Conforme sublinha Martins trata-se de “*um processo de conquista que envolve os pais, os professores e todas as forças da comunidade educativa, nomeadamente as associações locais os movimentos culturais e, obviamente, as Autarquias, as Câmaras Municipais e as Juntas de Freguesia*”. (Martins, 1996:89)

A nova perspetivação da escola deve passar pela redefinição, em termos práticos e instrumentais, do lugar da escola na sociedade. Assim, “*deve assumir-se a resolução diferenciada das situações, em função das condições e das circunstâncias de cada lugar, e sem prejuízo da igualdade de tratamento de que todas as regiões e localidades são credoras*” (Azevedo, 1996: 129). Aliás, o mesmo autor, salienta que “*tratamento igual não significa tratamento uniforme*” (idem), isto é, pode e deve haver um tratamento igual, no sentido de proporcionar igualdade de oportunidades. No entanto, é importante que os meios de actuação sejam adequados e diferenciados a cada realidade. Neste sentido, as políticas educativas, os projectos e as dinâmicas terão que ganhar consistência local e envolvente numa lógica de desenvolvimento.

Capítulo II- Importância da relação Escola/Autarquia no que se refere ao desenvolvimento local

Escola e o Poder Local - breve resenha histórica

As relações entre o espaço local e o espaço nacional no campo educativo marcaram desde sempre a abordagem da história da educação. A emergência do Estado-Nação surge associada à sua dimensão territorial cuja identidade havia que defender e preservar, cabendo ao sistema escolar um papel educador em substituição da igreja e das comunidades locais.

A reforma dos Estudos Menores e expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, está ligada ao início da estatização que se prolongaria até aos nossos dias, continuando-se a tratar o território nacional como uma espaço homogéneo.

“... a partir das reformas pombalinas inicia-se o período da superintendência do estado sobre a educação escolar que caracteriza a Época Moderna e contemporânea com consequente afastamento da Igreja dos centros de decisão política educativa e da administração dos estabelecimentos de ensino”.(Fernandes, 1992: 61)

A actual necessidade de redefinição do papel do Estado na Educação e a percepção por parte da administração pública de não mais poder assumir o ónus da responsabilização por tudo quanto se passa na escola, por manifesta impossibilidade de um sistema altamente centralizado, tem levado a uma via que, alicerçando-se numa retórica descentralizadora, tem procedido a uma centralização desconcentrada.

A proximidade dos problemas do poder local constitui, na maior parte das situações, uma mais-valia para encontrar uma resposta local e, por isso, mais adequada.

A Revolução de 1820, além de muitas alterações introduzidas veio trazer ao municipalismo responsabilidades no domínio da Educação, Instrução e do Ensino. Contudo, só a partir de 1832 é que se notou mais objectivamente o papel dos municípios nas reformas da Instrução Pública, já que o papel das câmaras era agora paralelo com o de outras instituições.

Esta colaboração manifestou-se, no entanto, no pagamento de gratificações aos professores. Esta situação alterar-se-á a partir da década de setenta com a assunção, por parte de alguns municípios, do encargo com o ensino nocturno. Aqui, as câmaras suportavam o aluguer de casas para escolas e habitação para professores e a aquisição de algum material didáctico para os alunos. Mais não seria possível atendendo aos magros orçamentos que os municípios dispunham.

“Na forma de lei de 11 de Junho de 1880, as câmaras para fazer face às despesas, na falta de receitas próprias a tal destinadas, são obrigadas a lançar um imposto especial para a instrução primária, directo ou indirecto, que poderão atingir o equivalente ao produto 15% adicionais às contribuições gerais directas do Estado” (Capela, 2000:29)

Será, no entanto, somente em 1878, com António Rodrigues Sampaio, que se corporiza uma reforma administrativa descentralizadora, com alargamento das competências e autonomia municipais, definindo-lhes como essencial domínio da sua intervenção, a tarefa da Instrução Pública.

“Em 1875, Rodrigues Sampaio precede o seu plano reformador com as seguintes palavras memoráveis: Esta desgraça (refere-se à falta de escolas e de alunos) que, em assuntos de instrução nacional, é uma calamidade pública mais terrível pela sua permanência que as revoluções do mundo físico, procedeu de se não haver compreendido que, para se desenvolver e prosperar, a instrução elementar absolutamente precisa da iniciativa local; sendo a gerência do estado impotente e ineficaz para a difusão da instrução primária que carece do meio que lhe é próprio e só se expande com o concurso unanime de todos os cidadãos”. (Peixoto, 1922: 9)

Esta intervenção manifestar-se-ia na construção de escolas, na criação e manutenção de cursos de alfabetização, na nomeação e remuneração de professores e na concessão de subsídios aos alunos.

Segundo Sousa Fernandes,

“A participação das Câmaras Municipais no financiamento do ensino primário é também uma medida retomada das reformas de D. António Costa e Rodrigo Sampaio que tinha sido abandonada na reforma de João Franco. Há porém algumas medidas inovadoras: a introdução do ensino infantil e a criação de um serviço de assistência escolar em cada município, que visava suprir as carências de base económica e sanitária da população estudantil originária das classes populares”. (1992: 340-341)

Algumas destas atribuições confiadas às câmaras municipais, não constituíam novidade pois, nas anteriores reformas da Instrução Pública, já se impunham mais ou menos estas atribuições, que se podem sintetizar na manutenção dos edifícios escolares e no fornecimento de equipamentos e materiais escolares.

Mau grado a boa vontade manifestada pelo desenvolvimento e pelo interesse da Instrução Pública, que acolhe e percorre todos os sectores da vida política e da cultura do século XIX, os meios que a administração pública tinha ao seu dispor, em relação ao défice de equipamentos públicos que o país necessitava era enorme, sendo incapaz o Estado e as autarquias de responder no mínimo às exigências e às solicitações pedidas.

As sucessivas reformas e mais propriamente a reforma de Rodrigues Sampaio, necessitaria de um suporte financeiro que os cofres do Estado não dispunham. Neste sentido, foram criados impostos para a Instrução, cuja cobrança e administração seriam entregues às câmaras municipais.

Daqui se pode depreender que qualquer outro papel atribuído aos municípios, esbarraria com a falta de verbas para a sua implementação. A agravar ainda mais esta situação, assistimos ao desvio das verbas, por parte dos municípios, destinadas à educação.

“É que nem sempre os municípios aplicavam as verbas expressamente realizadas para o pagamento dos professores a tal fim, distribuindo-as muitas vezes por outras necessi-

dades municipais. Utilizavam e desviavam, frequentes vezes, verbas com o geral protesto e prejuízo dos professores”. (Capela, 2000:31)

Os recursos financeiros foram, no século XIX, a força pêndular que influenciou o carácter centralizador ou descentralizador das reformas implementadas.

A última década do século XIX e a primeira década do século XX corresponderam a um período em que a ideia monárquica foi perdendo gradualmente a sua legitimidade e as próprias instituições monárquicas foram mergulhando numa crise cada vez mais irreversível.

Decadência, regeneração e progresso são conceitos-chave do pensamento português na transição do século XIX para o século XX que caracterizam o discurso republicano sobre educação.

“Eram traves -mestras deste pensamento republicano inicial a descentralização municipalista, o federalismo ibérico e o associativismo, para além da ideia central de república”. (Pintassilgo, 1998:48)

A educação escolar tornou-se um objectivo primordial, na Iª República, já que foi através dela que se conseguiu atingir e consolidar a democratização e modernização do país, sendo a educação moral e cívica, o trampolim para a sua consecução e a escola um dos pilares da República.

A inclusão da educação cívica nos currículos, tornou-se num instrumento indispensável para estabilizar o regime, um factor de legitimação do poder e não menos importante numa condição para assegurar a sobrevivência da jovem República Portuguesa, como alternativa credível à monarquia, que possuía uma tradição de quase oito séculos de história e cujos símbolos e valores, juntamente com os do catolicismo, se haviam enraizado no coração dos portugueses. Por isso se compreende que, na Iª República, a educação escolar tenha uma finalidade assumidamente política que é, neste caso, uma finalidade democrática.

“A alta e patriótica missão que os municípios vêm desempenhando na administração local incita-os a enfrentarem com o maior ardor o magno problema do ensino popular, procurando reaver a sua administração a fim de continuarem a obra admirável da descentralização, concorrendo assim para que as crianças, os cidadãos de amanhã, aqueles que hão-de sêr os defensores da Pátria e os dirigentes dos destinos da Nação, possam encontrar, durante a idade escolar, o auxílio de que carecem e a que têm direito; transformando o grande santuário da escola num centro propulsor do desenvolvimento e da riqueza da nossa nacionalidade”. (Peixoto, 1922:12)

Entre os pedagogos republicanos destacam-se João de Barros e António Sérgio republicanos convictos, defensores da importância da educação moral e cívica através da qual se preparam os alunos para a cidadania.

O papel dos municípios na educação nunca foi pacífico, sendo objecto de contestação por parte, em primeira linha, dos próprios municípios, pela manifesta falta de recursos para sustentarem o sistema educativo, mas também por parte dos professores. Por um lado, pelo conhecimento que tinham da situação financeira das autarquias e, por outro, pelo receio da falta de pagamentos dos salários e das dependências políticas locais que poderiam originar um sistema desta natureza.

Independentemente deste jogo do local sobre o central, ou da sobreposição do central sobre o local, isto é, da maior ou menor importância da vida municipal, a intervenção das autarquias na educação era reduzida às contribuições a que estas estavam obrigadas e que eram impostas pelos diversos governos. O Estado nunca abriu mão e reservava para si todas as competências no domínio pedagógico, curricular e inspectivo. A superintendência administrativa da gestão dos edifícios escolares nunca fez parte das competências municipais. Assim, e segundo Peixoto,

“É incompreensível que não tendo as Câmaras capacidade para administrar o ensino primário se lhes imponha a obrigatoriedade de satisfazer os encargos respectivos, o que demonstra que o Estado considera como interditos na administração do ensino os Municípios, nomeando como tutores umas juntas de que fazem parte, em cada concelho, dois representantes da respectiva Câmara e portanto, igualmente interditos os quais não têm evidentemente competência legal para administrar uma coisa que por lei lhes é vedada”. (Peixoto, 1922:7)

Embora se assistisse à paixão pela instrução dos republicanos, as carências financeiras das câmaras municipais não foram atenuadas na 1.^a República, muito embora fosse um período áureo das reformas da administração autárquica. Contudo, os constrangimentos à autonomia financeira dos municípios, mantiveram-se.

Podemos depreender que a intervenção das autarquias locais na administração da educação não tem tradição no nosso país, sendo-lhes reservado um papel de mero contribuinte financeiro forçado.

Com a massificação do ensino transferiram-se para a escola problemas até aí resolvidos ou esquecidos pela sociedade: a segurança, a educação ecológica, a educação cívica, a formação profissional, a integração social, a ocupação dos tempos livres, etc. À escola foi e é pedida a resolução destes novos problemas que os tempos modernos favo-

recem e potenciam, os quais merecem ser questionados e objecto de resolução. A escola não enjeita estas novas responsabilidades, no entanto, afirma que é uma das muitas instituições com capacidade para os resolver, numa perspectiva de partilha de responsabilidades com outras entidades que se movimentam no mesmo espaço social gerador desses problemas. Por isso, é que hoje se fala em território educativo, em parceria e em comunidade educativa. Neste sentido,

“... tem-se imposto cada vez mais uma visão integradora que conjugue os esforços de todos os parceiros sociais do território nos processos educativos anteriormente apenas assumidos pela escola ou por outros parceiros isolados. É nesta perspectiva que é referido o município como uma das instituições relevantes do espaço local que não pode estar ausente da acção educativa”. (Fernandes, 1999)

Durante o Estado Novo, Salazar, na sua ânsia centralizadora, acabou por fazer substituir na administração das escolas a intervenção local pela do poder central, mantendo apenas o peso do controlo das políticas locais sobre os professores e conferiu aos municípios a responsabilidade da reparação e conservação das infra-estruturas escolares.

Mas, efectivamente, só com o novo poder municipal instalado no país, após o 25 de Abril de 1974, dotado de mais competências e mais meios financeiros, é que foi possível ao Município intervir de novo, mais activamente, nas tarefas da Instrução e Administração, dando-lhe um desenvolvimento mais amplo e profundo.

“... nos anos que se sucederam ao 25 de Abril, se operou uma profunda revolução na forma como a educação escolar e não escolar passou a ser enfrentada pelo poder local autárquico. De uma obrigação periférica aos interesses municipais, imposta pelo poder central e relutantemente aceite, como era o caso durante o regime anterior, passou a integrar o núcleo normal das intervenções e preocupações municipais. É sem dúvida um dos mais perceptíveis efeitos da democratização do poder local”. (Fernandes, 1995:55)

A comprovar o exposto, recordamos as eleições municipalistas de 1976, a primeira grande expressão popular do poder local e toda a legislação promulgada a partir daqui. A Constituição da República de 76 passa a definir, então, autarquias locais como *“pessoas colectivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas”* (Art.º 237.º n.º1 e n.º 2).

“A intervenção das Câmaras Municipais (...) Isto não resulta apenas das crises porque passam os sistemas educativos centralizados após a massificação (...). É também a emergência de algum protagonismo municipal na resposta a solicitações do seu contexto local que tem tornado, mais perceptível a observação deste fenómeno”. (Fernandes, 1996:113)

Assistimos, assim, ao reconhecimento crescente do papel do município na educação. Segundo a linha de pensamento de Fernandes (2000, 35-46), podemos distinguir três fases nesta evolução:

a) Desde a Revolução de Abril, até à publicação da Lei de Bases, os municípios são meros contribuintes financeiros da educação escolar.

“... o município é considerado apenas um contribuinte líquido para as despesas públicas com a educação escolar”.(idem)

Neste período, o cariz de contribuinte financeiro do município não se alteraria, isto é, a sua participação na educação escolar resumia-se, como sempre se resumiu no passado, a contribuir financeiramente em áreas onde o poder central sempre delegou responsabilidades nas autarquias e a aumentar significativamente o âmbito dessa participação, não lhes reservando outro papel na educação.

Passando em revista, alguma legislação entretanto publicada, verificamos que na Lei n.º 79/77 de 25 de Outubro, Lei do Poder Local, embora no Artigo n.º 2, entre outras atribuições, se indique na alínea d) as que estão relacionadas com a cultura e assistência, constatamos que muitas das suas disposições não são bem explícitas, atribuindo às autarquias competências genéricas, sem dar grande ênfase às relacionadas com a educação. Em 1984, a lei é, entretanto, revista, promulgando-se o Decreto-Lei 100/84 de 29 de Março, seguido das leis n.º 25/85, de 12 de Agosto, Lei 18/91, de 12 de Junho, e Lei n.º 35/91, de 27 de Junho; onde se explicitam, então, os domínios de intervenção das Câmaras Municipais.

Como a descentralização administrativa deve ser acompanhada da descentralização financeira, é publicada a Lei das Finanças Locais em 1979, Lei 1/79, de 2 Janeiro. Analisando esta lei e posteriores revisões, verificamos que, embora as autarquias possuam já um leque vasto de competências, são pobres em meios técnicos e humanos, sendo exíguas também as suas receitas. Intervêm na construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo, jardins-de-infância, equipamentos, transportes (passou a existir um Conselho Consultivo de Transportes Escolares e passes sociais para os alunos dentro da escolaridade obrigatória), na criação de escolas profissionais, bibliotecas municipais e proporcionando algum apoio logístico no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Mas, como as Câmaras já tinham anteriormente esses compromissos com os Estabelecimentos de Ensino. À excepção dos transportes escolares e construções dos edifícios

do 2º ciclo, constatamos que os municípios continuaram a ser meros comparticipantes nos custos da educação.

“Mas é evidente que as autarquias, todas as autarquias, fazem hoje bastante mais do que a lei claramente determina. (...) Tenho dito, a título de brincadeira, que parece quase que as autarquias portuguesas são, no sistema educativo, um misto de empreiteiro, de operador de transportes colectivos, de centro de apoio social, uma espécie de tesouraria...”. (Matos, 1996:63)

b) Entre 1986 e 1996 o estatuto dos municípios alterar-se-á significativamente.

“... ao município são reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas e, como estas, é-lhe também atribuído o estatuto de parceiro social”. (Fernandes, 2000:37)

O marco que vai contribuir para inflectir e redefinir o papel dos municípios na educação, conferindo-lhe o estatuto de agente educativo, é a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. A aprovação da Lei de Bases impôs nova orientação, ao conseguir como princípios organizativos do sistema a descentralização das estruturas e das acções educativas,

“de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes » (art.º 3.º, alínea g), bem como o desenvolvimento do espírito e da prática democráticas, «através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana”. (art.º 3.º, alínea l).

A Lei de Bases é pouco específica quanto à participação das autarquias locais na realização destas orientações e poucos poderes atribuiu às mesmas. Nos seus princípios gerais da administração do sistema educativo determina-se que o sistema

“deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. (art.º 43.º, n.º 2).

Quanto à administração e gestão das escolas, prevalecem expressões como a *“integração comunitária”* dos estabelecimentos e a *“participação de todos os implicados no processo educativo”*, sem se mencionarem explicitamente as autarquias locais (art.º 45.º).

A partir de 1987, dois elementos a designar pela Associação Nacional de Municípios, farão parte de pleno direito do Conselho Nacional de Educação, Lei n.º 31/87, de 3 de Julho, artigo n.º 3.º, alínea f). Assim, os municípios passarão a manifestar os seus pontos de vista e a afirmar as suas posições, já que se pronunciam sobre todas as questões educativas, emitindo opiniões, pareceres e recomendações, funcionando junto do Ministério da Educação.

O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, que criou as escolas profissionais, veio permitir que as autarquias passassem a ter a possibilidade de serem promotoras de escolas profissionais (art.º 5.º), a par de outras instituições públicas ou privadas, colaborando na tentativa de capitalizar estruturas e recursos disponíveis, tendo em vista o desafio do desenvolvimento económico e social, que é necessário promover, e a elevação da qualificação dos recursos humanos locais.

Por força da Lei de Bases, um novo regime de administração e gestão escolares começou a ser preparado, no contexto da chamada Reforma do Sistema Educativo. Enquanto esse regime não foi instituído, algumas medidas foram sendo tomadas no sentido de aproximar as autarquias locais, sobretudo os municípios, da direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. Foi o caso da inclusão de representantes das autarquias locais nos conselhos consultivos dos Conselhos Pedagógicos das Escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro) e nos conselhos de gestão dos fundos de conservação e manutenção das mesmas escolas (Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro), dispositivos de eficácia e aplicabilidade duvidosa.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que institui o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, as autarquias passam a estar representadas, pela primeira vez, num conselho de direcção, mais propriamente no Conselho de Escola [art.º 9.º, n.º 1 alínea e)], órgão que por sua natureza define as linhas mestras de orientação da escola.

A Carta Europeia da Autonomia Local, aprovada pelo Conselho da Europa em Novembro de 1985, explica que *“o direito dos cidadãos em participar na gestão dos assuntos públicos faz parte dos princípios democráticos comuns a todos os estados membros do Conselho da Europa» e que «é ao nível local que este direito pode ser mais directamente exercido”*.

As autarquias locais são o modo político organizado de exercício deste direito e, sendo assim, devem intervir na promoção e defesa do interesse público local, em todos os domínios em que a sua intervenção seja julgada possível, tendo em vista a dimensão e a complexidade das tarefas a executar. Elas não esgotam, naturalmente, as possibilidades de exercício do direito à participação, que assume as formas organizadas mais diversas, mas estão dotadas de uma legitimidade e de uma capacidade de intervenção que, se utilizadas democraticamente, podem produzir uma poderosa expressão institucional da participação cívica ao nível local.

c) A partir de 1996, dá-se início a uma fase em que o município deixa de ser considerado como um contribuinte líquido da educação escolar, para ser considerado como um parceiro que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado.

“... inicia-se uma fase de reconhecimento da natureza pública de intervenção municipal na educação” (Fernandes, 2000:37)

Uma vez realizada e avaliada a experiência de aplicação do modelo de gestão consignado no Decreto-Lei n.º 172/91, importava aprovar um regime generalizável a todos os estabelecimentos públicos de educação e ensino, que contemplasse o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, portadores de experiências distintas, no que se refere à gestão e à administração, não podendo estes estabelecimentos permanecer por mais tempo nas margens de uma autonomia que lhes era devida. Uma estratégia ensaiada para estes estabelecimentos, consistiu na constituição de Agrupamentos de Escolas, cuja iniciativa pode e deve decorrer de dinâmicas locais entretanto levadas a efeito.

Era importante que se aproveitassem os pontos fortes dos regimes anteriores e fossem encontradas novas soluções, adaptadas à ideologia descentralizadora da Lei de Bases e condizentes com as tendências, entretanto desenvolvidas, de crescente intervenção local no funcionamento do sistema educativo. É nesta sequência que surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio que visa *“favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”* - legislação que atribuiu aos municípios várias competências, designadamente na organização da oferta local e na direcção dos estabelecimentos de educação e ensino.

Podemos afirmar sobre este regime de autonomia e gestão, que se trata de um quadro de referência flexível, alicerçado em princípios de democraticidade e de participação, onde todos os intervenientes colaboram na construção de soluções adequadas aos respectivos contextos. Cada escola deve, assim, (re)construir, num processo criativo a partir das suas práticas, o seu percurso, o seu próprio projecto de desenvolvimento. Teremos, deste modo, soluções diversificadas e escolas diferentes. Trata-se de um processo que é gradual e implica uma aprendizagem constante, em equipa, já que envolve uma alteração das relações de poder entre os diferentes membros da comunidade. Não se trata de gerar consensos a todo o custo, mas sim negociar e partilhar a tomada de decisões.

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, traduz a ampliação da participação municipal num sector que já lhe pertencia, introduzindo-lhe uma inovação importante, ao permitir a criação de uma rede pública municipal de jardins-de-infância. Esta nova importância atribuída ao processo de tomada de decisão constitui uma recomendação da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI.

“... há que procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade, introduzir factores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa ... um dos meios para aperfeiçoar os sistemas educativos consiste em associar os diferentes intervenientes sociais à tomada de decisões”. (Delors, 1996:148)

No que respeita à intervenção autárquica em matéria de educação, o quadro legal previsto neste Decreto-Lei, completa-se com o panorama mais geral das atribuições e competências autárquicas estabelecido pelas Leis n.º 159/99, de 14 de Setembro, e n.º 169/99, de 18 de Setembro. Os três diplomas fixam, presentemente, o conjunto das principais competências educacionais das autarquias locais. Pela Lei n.º 159/99 (que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, fixa regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente em matéria de investimentos), acrescentou algumas novas competências educacionais às que vinham da anterior legislação (Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março). Assim, nos termos da Lei n.º 159/99, as competências educacionais dos órgãos municipais (art.º 19.º) são as seguintes:

- construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;

- elaborar a carta escolar, a integrar nos planos dos directores municipais;
- criar os conselhos locais de educação;
- assegurar os transportes escolares;
- assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- garantir alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;
- compartilhar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da acção social escolar;
- apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- participar no apoio à educação extra-escolar;
- gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Trata-se de competências relacionadas com o planeamento, a gestão de equipamentos, a realização de investimentos e a organização de certos aspectos do sistema educativo local.

Quanto às Juntas de Freguesia, as suas competências educacionais próprias são ainda muito escassas, mas certas competências das Câmaras Municipais podem-lhe ser delegadas, mediante a celebração de protocolos entre as duas autarquias, devidamente autorizados pelas respectivas assembleias.

Como última nota, há que referir a Lei n.º 159/99, a qual não faz qualquer referência explícita à intervenção das autarquias na direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, embora se refira à elaboração da carta escolar e à criação dos Conselhos Locais de Educação.

“Em consequência do alargamento de campo de intervenção estão em formação estruturas participativas de âmbito local que coordenam a gestão conjunta de recursos e as actividades educativas relativas a projectos inter-escolas ou de âmbito municipal”.
(Fernandes, 1996:119)

Em todo o caso, a Lei n.º 169/99, determina que compete à Câmara Municipal *“participar em órgãos de gestão de entidades da administração central, nos casos, nos*

termos e para os efeitos estabelecidos por lei” (art.º 64.º, n.º 2, alínea g). Pensamos que esta legislação, especificamente autárquica, já podia e devia mencionar explicitamente as novas competências das autarquias locais em matéria de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, uma vez que foi publicada depois do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

As competências autárquicas determinadas pelo Regime Jurídico consagrado neste diploma são:

- participação na direcção dos estabelecimentos;
- a criação de agrupamentos de estabelecimentos de educação e ensino, em que é obrigatória a audição dos municípios (art.º 8.º, n.º 1);
- a criação de Conselhos Locais de Educação (art.º 2.º);
- a celebração de contratos de autonomia das escolas, nos quais os municípios são parte, juntamente com as escolas e o Ministério da Educação, para efeitos de certificação da existência de condições para que as escolas possam aceder à 2.ª fase de desenvolvimento da autonomia (art.º 47.º, n.º 2 e 48.º, n.º 1 e n.º 4).

Estas competências, inseridas neste diploma, estão em sintonia com as conclusões do XI Congresso da Associação Nacional de Municípios (27 e 28 de Março de 1998), que propõem:

“ No âmbito da autonomia e gestão escolares, o Congresso considera necessários: · a existência de um projecto educativo de âmbito municipal, ao qual se devem submeter as escolas;

- instituir os contratos tripartidos Ministério da Educação, Município e Escola;*
- aprovação duma lei de financiamento das escolas;*
- prestação de contas pela escola, não só à Administração, mas à Comunidade.”*

A participação das autarquias na direcção dos estabelecimentos de educação/ensino, garante um princípio de partilha de poder, uma influência na definição da política educativa e na elaboração e controlo do Projecto Educativo de Escola:

“... o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte líquido do sistema educativo ou um gestor de interesses privado no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública”. (Fernandes, 2000:38)

Assim, a autarquia aparece por direito próprio, enquanto instância de maior influência e democraticidade a nível local, como o parceiro privilegiado no processo de decisão política e de administração da educação.

O domínio da intervenção municipal tem extravasado os limites tradicionais da educação pré-escolar e primária, começando a ser solicitada para apoiar actividades do ensino básico e secundário, do ensino artístico e profissional e inclusive do ensino superior, levando ao alargamento dos horizontes dos próprios autarcas, à constituição de associações de municípios territoriais, à representação municipal no Comité Europeu das Regiões, às geminações entre municípios de países diferentes, à participação da Associação Nacional de Municípios em vários organismos internacionais, à inclusão de inúmeros professores em órgãos autárquicos, à participação das autarquias nos órgãos de direcção das escolas e à satisfação gradual das necessidades básicas das populações, permitindo a deslocação dos recursos para a educação, cultura e desporto, considerados áreas prioritárias.

“A transferência destas responsabilidades para as câmaras não oferece qualquer reserva da parte do governo. O mesmo não se pode dizer dos municípios que vêm em alguns destes aparentes alargamentos de competências uma tentativa disfarçada de transferir encargos sem contrapartidas financeiras ou de poderes de gestão”. (Fernandes, 1999:174)

Assim, o Estado tende a assumir um papel mais periférico, parecendo conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos. Não se trata apenas de uma valorização social das funções educativas do poder local, mas, essencialmente, de um fenómeno político de reconhecimento da importância do poder local pelo poder central.

A abertura física e simbólica da escola à comunidade local implica uma interacção mútua. As responsabilidades trazidas para a escola, pela massificação e a heterogeneidade de problemas, exigem a colaboração de outros parceiros. A descentralização não pode ser apenas uma distribuição de encargos, deve tornar-se numa descentralização de recursos. É neste contexto que assume particular importância a noção de território educativo, partenariado ou parceria educativa e comunidade educativa.

Quando falamos de políticas de territorialização, convém esclarecer o significado do termo que está na sua base. No que diz respeito à educação, e segundo o Despacho n.º 147 -B/ME/96, o *"território é o local onde se ajustam condições especiais da oferta educativa aos projectos das comunidades"*.

Ao conceito de parceria estão associados conceitos como participação, coresponsabilização e comunicação, no sentido de interacção, de partilha dinâmica de objetivos e trabalho de equipa. A parceria justifica-se no reconhecimento do papel da escola para o desenvolvimento local e vice-versa. É entendida como um modo de funcionamento e de organização entre actores, de diferentes instituições, que trabalham com o mesmo sentido, com as mesmas responsabilidades, para o bem local, não se verificando poderes exclusivos, mas tomadas de decisão negociadas, para que a parceria socioeducativa seja factor de transformações sociais, sentidas como necessárias e úteis por toda a comunidade.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 1995: 23), a intervenção das autarquias *"justifica-se num processo de parceria na educação, contextualizado num processo de territorialização da acção educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da Educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias ainda existentes"*. A escola desempenha um papel decisivo ao nível da coesão social, pois é um espaço privilegiado que reúne as condições necessárias para o exercício da cidadania.

A Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, tendo por finalidade (Art.º 2º, 1) "assegurar o reforço da coesão nacional e da solidariedade inter-regional e promover a eficiência e a eficácia da gestão pública assegurando os direitos dos administrados". O Artigo 3º assegura que *"a transferência de atribuições e competências é acompanhada dos meios humanos, dos recursos financeiros e do património adequados ao desempenho da função transferida"*. As atribuições dos municípios incluem a educação (Art.º 13.º, d). O mesmo documento, no Art.º 19.º, define que é da competência dos órgãos municipais participar no planeamento, gerir os equipamentos educativos e realizar investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas do ensino básico. É igualmente da sua competência elaborar a carta escolar, integrá-la nos planos directores municipais e criar os conselhos locais de educação. As outras funções visam a manutenção dos transportes escolares; a gestão dos refeitórios do pré-escolar e do 1º ciclo; o alojamento dos alunos do básico; a comparticipação no domínio da acção social escolar; o apoio ao desenvolvimento das actividades complementares de acção educativa na educação pré escolar e no ensino

básico e a gestão do pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

O Decreto-Lei 7/2003, de 15 de Janeiro, tem como finalidade transferir

"efectivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino."

O presente documento resultou da ponderação conjunta entre o Governo e a Associação dos Municípios Portugueses, visando a *"aproximação"* e a *"co-responsabilização"* entre os cidadãos e o sistema educativo. O conselho local de educação passou a designar-se conselho municipal de educação e definindo-se como *"uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover a articulação da intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais, prevendo a eficiência e a eficácia do sistema educativo"*. No Art.º 4.º, definem-se as competências deste órgão, das quais salientamos: a participação na negociação e execução dos contratos de autonomia a celebrar pelas escolas, autarquias e Ministério da Educação; a articulação das políticas educativas com outras políticas locais, designadamente no âmbito da saúde, da acção social (apoios socioeducativos transportes escolares e alimentação), da formação e do emprego; a elaboração e acompanhamento da carta educativa; a apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município; a deliberação acerca de medidas de desenvolvimento educativo no que respeita o apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais; a organização de actividades de complemento curricular, de qualificação escolar e profissional dos jovens. A sua composição (Art.º 5) integra elementos da autarquia: Presidente da Câmara, que preside, Presidente da Assembleia Municipal, Vereador da Educação, Director Regional da Educação, ou seu representante legal, Docentes representantes das instituições de ensino público e privado, representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação, Associações de Estudantes, representantes das Instituições de Solidariedade Social, Saúde, Segurança Social, Emprego e Formação Profissional, serviços públicos das áreas da Juventude e Desporto, Forças de Segurança.

A carta educativa (Art.º 10º) é, a nível municipal, *"o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho"*, tendo como finalidade uma melhor rentabilização dos recursos educativos,

no quadro do desenvolvimento de cada município (Art.º 11º). A "*rede educativa*" consiste na configuração da organização territorial dos edifícios escolares, com a finalidade de corrigir as desigualdades, assimetrias locais e regionais, e assegurar a igualdade de oportunidades de educação pré-escolar e de ensino para todos (Art.º 13º).

Os normativos apresentados são a expressão do desenvolvimento de políticas educativas de territorialização, isto é, contextualizadas nos espaços, nos locais, numa lógica de democratização, de estabelecimento de parcerias, com destaque para a participação dos pais e das autarquias na vida da escola.

Contudo, muitos analistas e investigadores, referem o carácter limitado da intervenção municipal, considerando a descentralização uma mera figura de retórica, para justificar outros modelos de regulação (Barroso e Dutercq, 2005: 38); outros entendem a organização do sistema educativo local feita de medidas avulsas e até desconexas e os conselhos municipais de educação como uma oportunidade perdida (Pinhal, 2004: 1); outros ainda entendem a criação dos conselhos municipais de educação como "*um controlo remoto*" das políticas definidas a nível central (Formosinho e Machado, 2004: 27).

Até hoje, as parcerias com as autarquias, têm-se verificado essencialmente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de actividades de enriquecimento e complemento curricular, de rede, horários e transportes escolares. No entanto, não são só estas as atribuições que interessam às autarquias. A intervenção municipal na educação configurada na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, tem desencadeado alguma tensão de poderes entre as partes. Por um lado, os profissionais das escolas temem a intromissão excessiva das autarquias; por outro, as autarquias exigem contrapartidas, explicitamente de natureza económica, e dividendos políticos.

Segundo Fernandes (1995), a intervenção das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais coloca-nos perante algumas questões: será esta intervenção um potencial contributo para a realização da eficácia e qualidade da educação com vista à promoção da coesão social, ou, por outro lado, poderá tornar-se um elemento redutor da identidade própria da escola pública, condicionante da autonomia e da eficácia da realização da escola? Partilhando esta linha de preocupações, entendemos que a lógica da acção participativa do poder local na causa da educação deve orientar-se pelos princípios que enformam a lógica do estabelecimento de parcerias, um exercício demo-

crático com vista à qualidade educativa, como um contributo para o desenvolvimento e a coesão social.

Decisões políticas face à situação da escola em meio rural

A diminuição do número de alunos por escola e o aumento significativo de escolas de pequena dimensão, como resultado da evolução confluyente de factores diversos com origem nos anos 60 do século XX (fenómenos emigratórios e de migração interna para os centros urbanos, aumento significativo de mulheres no mercado de trabalho, baixa das taxas de natalidade e dos índices de fecundidade), constituíram,

“razões de sobra para que se invocasse o carácter cada vez mais disperso da rede e a pequena dimensão de muitas escolas, como duas questões estruturais do nosso sistema de ensino”. No entanto, e continuando com este autor, “tal não chegava para que se traduzisse em medidas de política que especificamente encarassem o problema, prevalecendo sempre a incerteza e a suspeição sobre o futuro das mais pequenas unidades escolares”. (Amiguiño, 2004:148)

Na verdade, não obstante já desde 1977 um despacho dar conta da necessidade de uma *“profunda remodelação”* da rede escolar do *“ensino primário”* (preâmbulo do despacho SEAAE/SEOP/72/77, de 15 de Julho, cit. por Azevedo, 1996:27), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), afirmar a necessidade do ajustamento da rede *“às características e necessidades regionais”* (art. 39º -1), e se ter, entretanto, operado mudanças nas formas de organização e gestão das escolas como resultado do ciclo de reforma (Barroso, 2003) operado a partir dela, nenhuma medida foi tomada que contivesse, nos seus modos operatórios, algo mais que uma aplicação técnica, racionalizada, dos preceitos legais, ou seja, o encerramento das escolas com um número inferior a 10 alunos. Como refere Amiguiño, *“nenhuma solução era proposta tanto para as escolas encerradas e para os alunos obrigados a deslocarem-se, como para as que, excepcionalmente, permaneceriam abertas”*. (2004:145)

Entretanto, em 1996 e 1998, sob o signo da territorialização e da descentralização das decisões e das acções educativas, implementaram-se medidas que se sobrepõem (Amiguiño, 2004) e que conduzem à produção de meros efeitos de superfície (Sarmiento, 1999), em que a questão das pequenas escolas rurais surge apenas abordada *“muito lateralmente, ou por crença em meros efeitos de arrastamento”* (Amiguiño, 2004:154). Tratou-se, em primeiro lugar, da criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prio-

ritária (TEIP- Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Julho), como uma iniciativa que se filia-
va

“... em medidas de discriminação positiva que tomavam por objecto não um aluno, um grupo de alunos ou um estabelecimento escolar, mas sim uma unidade geográfico-administrativa comportando diversos estabelecimentos educativos que se desejava articular entre si e por isso se escolhia de forma a que correspondessem ao percurso escolar de educação básica, desde o jardim de infância até ao 9º ano.” (Santos, 2000:7)

e, em segundo lugar, do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e do processo constitutivo de uma *“nova tipologia escolar”* (Barroso, 2001:13) – o Agrupamento de Escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) -, *“cuja aplicação e desenvolvimento se confundiu, a vários títulos – legal, funcionamento, organização e gestão – com os TEIP”* (Amiguiño, 2004:150).

Não obstante o registo discursivo com evocação explícita da necessidade de um trabalho em rede e em parceria, consubstanciador da territorialização da acção educativa, a processualidade decorrente da implementação destas medidas viria a demonstrar que

“A ideia absoluta de que tinha chegado a hora do reordenamento da rede escolar secundarizou a atenção pelas identidades de cada unidade escolar, dos projectos, das dinâmicas anteriores e do trabalho em rede entre elas [e em que] a autonomia [foi] sistematicamente esquecida nos “dispositivos” de implementação e operacionalização” (Amiguiño, 2004:151)

Na verdade, o processo de implementação de mudanças ao nível da administração e gestão das escolas revelou, desde o início, a tendência para a organização de Agrupamentos Verticais assente numa lógica racionalizadora-centralizadora (Lima, 2004) de reordenamento da rede escolar, que estrangulou dinâmicas existentes a nível local e que, particularmente, no que respeita às pequenas escolas situadas em meio rural, viria a revelar-se como indutor de condições para o seu encerramento.

Nesta época, o Ministério da Educação, deixou transparecer uma *“«sofreguidão» administrativa de reordenamento da rede”* (Amiguiño, 2004:151), em que a atenção para com as escolas de meio rural surge mais uma vez enquadrada por uma lógica gestionária pautada por princípios de eficácia e de qualidade (Canário, 1999), sobrepondo-se a lógica administrativa sobre os aspectos comunitários, educativos e pedagógicos (Sarmiento, 1999).

Amiguiño defende que

“as preocupações» com as pequenas escolas continuavam a derivar de uma observação sempre do mesmo ângulo ou prisma: internamente ao sistema escolar e numa perspectiva técnica e racional. Raramente se permitiu que os novos enquadramentos legais conduzissem a territórios educativos compostos por uma malha de pequenas estruturas educativas locais, transformando-a em rede, abrindo, assim, espaço para intervenções autónomas” (2004:152).

Esta forma de encarar a situação das escolas situadas em meio rural, em contexto de implementação de mudanças ao nível da administração e gestão das escolas, a partir de 1998, não diferia, portanto, de perspectivas anteriores subjacentes às determinações de encerramento das escolas. Prevaleciam razões técnicas, em detrimento das dimensões social e cultural, que reduziam o problema a uma questão interna do sistema escolar, esquecendo-se, deste modo, de que além de escolas em situação de isolamento, se está em presença de comunidades rurais isoladas (Amiguiño, 1994).

Do ponto de vista das políticas públicas, o futuro da escola em contexto rural continuava, assim, a ser desenhado de acordo com perspectivas segmentadas de desenvolvimento, não se aproveitando a oportunidade, no caso da constituição dos Agrupamentos de Escolas, para a criação de condições para um funcionamento em rede, do qual as comunidades rurais pudessem beneficiar (Sarmiento, 1999), ou seja, numa análise sobre a situação vivida no âmbito da implementação desta nova tipologia escolar (Barroso, 2001),

“torna-se necessário ... considerar a constituição dos agrupamentos educativos no interior de uma lógica de desenvolvimento local, isto é, de ancorar o respectivo projecto na promoção educacional das comunidades – e, em primeiro lugar dos alunos, que «são a comunidade dentro da escola» (Canário, 1992) – considerando-as simultaneamente como sujeito e objecto da acção educativa” (Sarmiento, 1999:20).

Entretanto, à medida que o encerramento de escolas com frequência reduzida de alunos se vai operando um pouco por todo o país, mais particularmente no Norte, fazem-se sentir, por parte das comunidades afectadas e de algumas autarquias, resistências ao procedimento adoptado.

É através da comunicação social que a opinião pública se confronta com as situações vividas e que se percebem as *“posições em confronto, os propósitos economicistas e uma visão neoliberal em crescendo”* (Amiguiño, 2004:155). Assim, embora o encerramento de escolas com frequência reduzida de alunos se tenha mantido nos discursos políticos, da parte dos sucessivos governos, tem-se assistido a uma certa cautela na implementação de medidas universais relativamente à escola em meio rural, insistin-

do-se na transferência da decisão para as autarquias locais. Posteriormente, pelo contrário, a anterior Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, parece apostada em operacionalizar definitivamente a perspectiva de concentração de crianças de meio rural em escolas de maiores dimensões, através do encerramento dos estabelecimentos de ensino com menos de 20 alunos, começando pelos 512 em que o Ministério afirma ter encontrado uma “*correlação impressionante*” entre a pequena dimensão da escola e o insucesso dos alunos:

“Está feito e a correlação é impressionante. O cruzamento das taxas de repetência com a dimensão das escolas permite desenhar um gráfico de uma clareza total. As taxas anormais de insucesso estão praticamente todas localizadas em estabelecimentos com menos de 20 alunos. Pedi para as listarem e chegámos a um total de 512. No próximo ano essas escolas já não abrirão, uma responsabilidade que terá de ser partilhada com as autarquias” (Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, em entrevista concedida ao Jornal O Público, de 20-10-2005).

Este discurso, ao colocar a tónica na qualidade educativa, por referência ao sucesso dos alunos, desviando-se, retoricamente, de perspectivas gestionárias e economicistas, que marcaram políticas anteriores, revela uma viragem argumentativa sobre a questão das escolas de meio rural. Deste modo, não só se reforçam os sentidos das representações dominantes sobre as pequenas estruturas escolares de meio rural, que as colocam em patamares de inferioridade relativamente às de maiores dimensões, tomando-as, à partida, como não promotoras de sucesso escolar – tal como acontece quando se pensa no rural e no urbano, em sentido mais geral. Isola-se a questão das escolas de aldeia da situação global do mundo rural, excluindo-se, assim, a possibilidade destas contribuírem para o seu desenvolvimento, através de uma acção educativa, social e cultural reconfigurada. Mais uma vez fica clara a prevalência dos discursos e das medidas políticas em que “*o primado da economia sobre as questões sociais torna risível e insustentável a defesa da pequena escola, quer da sua importância para as aldeias ou comunidades quer da consideração mais estratégica do seu contributo para o reordenamento de um território*” (Amiguinho, 2004:159).

Relações de parceria: Escola e Autarquia

A lógica de acção da escola, ao ser orientada para fornecer um serviço de instrução aos alunos e de acordo com uma visão clientelar, deixa para segundo plano a função

educativa na vertente da consciencialização dos alunos para o exercício da cidadania, onde a valorização do aspecto humano não é considerada com a relevância que tem para a vida de cada pessoa, pois “*em cada aluno habita uma pessoa*”, de acordo com uma ideia veiculada por Correia (1998:161). Ainda nesta linha, corroboramos a opinião do mesmo autor ao referir que:

"a ênfase dada à contribuição da educação para a produção de qualificações profissionais tem conduzido ao abandono das preocupações com a contribuição para o aprofundamento da cidadania e à integração da problemática educativa numa espécie de engenharia social a que se atribui potencialidades regeneradoras ilimitadas". (idem)

Neste sentido, enquadra-se também a ideia de Perrenoud, quando afirma que:

"a escola sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis, mas ela própria chega, com frequência, a perder de vista esta ambição global, deixando-se prender numa lógica de adição de saberes, idealizando uma hipótese otimista de que eles acabarão por servir para qualquer coisa". (Perrenoud, 2001:33)

A Educação e a Escola, ao sentirem a pressão de um mundo cada vez mais global e com uma crescente influência de políticas educativas internacionais, tende a fazer reconhecer a educação mais pelo seu valor escolar do que pelo seu valor educativo e social. Neste contexto, a escola rural é levada a apresentar alguma relutância ou incapacidade para reconhecer e aceitar, no mesmo plano de valorização, os saberes formais e os informais. Numa reflexão sobre “*relações entre a escola e comunidade*” Correia (1999:130) refere:

"Na realidade, se as relações que se estabelecem no espaço escolar entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos, ou entre os saberes formais e os saberes informais, são sempre relações entre pontos de vista, ou discursos sobre o mundo, cognitivamente hierarquizados em função dos que se consideram legítimos, ter-se-á de reconhecer que estas relações raramente facilitam uma interpelação entre diferenças que favoreça a lucidez, o reconhecimento e a compreensão dos pontos de vista em confronto".

Nesta perspectiva, as relações entre parceiros dependerão “*da capacidade dos agentes de desenvolvimento local de potenciar a parceria*” (Stoer e Rodrigues, 2000:174), ou seja, dependerão da vontade manifestada pelos parceiros institucionais e pelos parceiros da comunidade, “*por um lado, no "partenariado", com a sua capacidade de "obrigar" o poder burocrático a orientar-se na direcção da comunidade, e, por outro, na "parceria", com a sua capacidade de encorajar a comunidade local a "olhar" para os "partenaridos promovidos pelos poderes nacionais e sobretudo supranacionais, assim reforçando a sua eficácia*” (id. , 1998:100). Ainda na mesma linha de pensamento, os

diferentes pontos de vista referentes à educação em meio rural, são equacionados numa relação de participação dos diferentes parceiros na acção local, perspectivada numa lógica de cooperação da escola rural com os parceiros do contexto social, onde "*a relação entre desenvolvimento e educação tende a deixar de ser entendida como uma relação de linearidade*" (Canário, 1995:32).

O reforço articulado na implementação de medidas educativas e sociais, em meio rural, cria possibilidades para uma necessária reflexão aprofundada em torno das potencialidades que o vínculo da escola rural com a comunidade local pode levantar, quando realizado numa lógica de desenvolvimento do local, apoiado pelas competências políticas locais que lhe conferem sustentabilidade. Rui Canário, neste sentido, refere o seguinte:

"esta intervenção das autarquias tem correspondência com a acção desenvolvida por outros parceiros e que, a partir de diferentes pontos de entrada, tendem para uma acção localmente contextualizada em que se podem articular as dimensões educativa e de desenvolvimento: as escolas constroem o seu projecto educativo orientando-se para uma relação mais interactiva com a comunidade local; constróem-se redes e parcerias a nível local no quadro de diferentes projectos (formação de professores, luta contra a pobreza, programas de criação de emprego etc.)" (Canário, 1995:34)

A acção local, com a implicação dos parceiros institucionais e da comunidade local, pode desenvolver-se no centro de uma rede de relações educativas e sociais, entre parceiros locais, sendo a acção educativa e social local reflectida a partir de uma relação de cooperação entre parceiros e perspectivada como uma "*nova forma de acção colectiva a nível local com um potencial de promover maior participação de todos os cidadãos na condução dos seus quotidianos e estimular o desenvolvimento integrado*" (Stoer e Rodrigues, 2000:174). Assim, a ideia de reflectir sobre a relação entre parceiros como um possível reforço da acção local não é encarada numa lógica de contrato formal entre parceiros com mandato para agir. Passa antes por considerar outro tipo de parcerias, tais como as que Rui d'Espiney (2003) define como "*parceria(s) de apoio*", ou seja, parceiros que ajudam a viabilizar, institucional ou materialmente, os processos; "*parceria(s) de enquadramento*", ou seja, parceiros que tornam possível a prestação de serviços às comunidades visadas e as "*parceria(s) de acção*", por onde a acção educativa e social passa, ou seja, por parceiros da e na acção, no sentido de inventar meios e criar alternativas às pessoas e ao local. É um conceito de parceria de acção que se rege pela "*cooperação com...*", pelo "*apoio e partilha*", pela "*cooperação e colaboração*",

nomeadamente com juntas de freguesia, autarquias e outras instituições locais e outras entidades, como sejam os Presidentes de Juntas de Freguesia e da Câmara Municipal, ou com sujeitos individuais das comunidades.

É a este sentido de parceria que associamos a ideia de Perrenoud (2000: 89), quando refere que:

“o verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários”.

Assim, quando for possível *“favorecer a participação concertada de diferentes parceiros sociais e educativos, promovendo e/ou apoiando a emergência e consolidação de redes e de modalidades de partenariado”* (Canário, 1995:34), pode abrir-se um campo de possibilidades para a acção local, desenvolvida numa relação entre parceiros institucionais, colectivos e individuais locais, numa lógica de multidimensionalidade de saberes.

A acção socioeducativa em contexto rural e o desenvolvimento local, através da construção de uma rede de relações entre parceiros locais, envolve um problema de abordagem complexa na mobilização de diferentes actores e na gestão de conflitos decorrentes desses relacionamentos.

Tendo em conta as parcerias e o desenvolvimento do local, a parceria tem uma acentuada referência ao local e o partenariado é mais estruturado, ou seja:

“quer como processo de colaboração relativamente informal, quer como cooperação que emerge de e é estruturado pelo nível local (parceria) e como um processo de colaboração e cooperação formal capaz de mobilizar uma coligação de interesses e de comprometer um leque de parceiros em torno de uma agenda comum concebendo a situação local na base de uma variedade de dinâmicas, incluindo o proporcionar de apoio, o facilitar de planeamento e a capacidade de expressar necessidades (a nível regional, nacional e supranacional)”. (Stoer e Rodrigues, 2000:174)

No contexto português, ainda de acordo com os autores citados. é necessário combinar *“as características especiais de cooperação que se desenvolveu ao longo do tempo em função do enfrentar de problemas e necessidades e as tendências e experiências desenvolvidas noutros contextos mais recentes que se tornaram, por força da globalização, contextos de cooperação”* (id.:174-175).

A Escola Rural promotora do Desenvolvimento Local

As escolas do 1º ciclo, através da acção desenvolvida pelos seus agentes (essencialmente professores, educadores e funcionários não docentes) ocupam um lugar de destaque importante na promoção de projectos de desenvolvimento local, uma vez que são, normalmente, pólos de actividade local ou mesmo de intervenção social.

Por outro lado, a escola, possui recursos materiais e humanos, actualizados e participantes, que permitem que seja esta a instituição de referência. Tal facto deve-se, em grande parte, à escola ter sido um objecto de *"uma procura social, como forma de concretizar estratégias de mobilidade social ascendente"* (Canário, 1995: 32), mas também por ser verdade que a escola tende a globalizar a formação, na medida em que pode proporcionar a todos os agentes intervenientes (alunos, professores, funcionários, famílias, etc.) formação específica e especializada, face à sua implantação no meio.

A relevância das instituições educativas nos actuais programas de desenvolvimento radica, sobretudo, na vontade de *"educar"* as novas sociedades, ou seja, quando se prevê uma mudança de estado, no qual se observarão alterações efectivas no comportamento das pessoas, torna-se necessário preparar essas mesmas pessoas para novos modelos de relacionamento social, assim como para novas estratégias de envolvimento na comunidade. No entanto, não será apenas a escola que se posiciona como produtora de saberes. A casa, a rua, os grupos presentes na comunidade, são também eles produtores de saberes necessários, pois a educação, como processo de desenvolvimento, *"deve centrar-se no grupo de inserção do indivíduo e não apenas no indivíduo"* (Espiney, 1995: 23). Deste modo, a escola é um centro de observação social, ou, por outras palavras, permite-se observar, analisar, reflectir e propor soluções que contribuam para o desenvolvimento local, pois é um pólo privilegiado de participação/acção na vida das comunidades, ao mesmo tempo que a sua implementação nos meios lhe dá uma autonomia muito grande, face a outros parceiros.

É ainda de referir que, partindo do pressuposto que os modelos de desenvolvimento local são sempre processos de mudança e que pressupõem sempre situações complexas e singulares, se pode afirmar que os modelos de desenvolvimento local são sempre indeterminados e imprevisíveis, mesmo para as instituições formais, como a escola.

Torna-se imprescindível que os projectos de desenvolvimento local partam do pressuposto de que as iniciativas da escola com a comunidade, da comunidade com a escola e da comunidade com ela mesma, devem ser centrados nas necessidades efectivas das populações e devem ser elaborados tendo em conta que se destinam a resolver problemas concretos. A escola, tal como outros parceiros, deverá desempenhar a sua função específica e apenas essa, com o perigo, de se tal não acontecer, corromper o princípio de desenvolvimento multidisciplinar e multidimensional das comunidades.

No que concerne a este último ponto, tem sido por diversas vezes evidenciado (Iturra, R, 1990; Santos Silva, A. 1994 e Canário, R. 1995) que o papel da escola no desenvolvimento das comunidades leva, muitas vezes, a uma "escolarização" da comunidade, trazendo nomeadamente com ela alguns dos principais problemas a combater pelos projectos de desenvolvimento local: analfabetismo funcional, desemprego, escolarização maciça em detrimento da escolarização especializada e adequada que permita o desenvolvimento integrado da comunidade.

Contributo dos projectos para desenvolvimento local

A ideia do desenvolvimento de projectos e as dinâmicas que lhe estão inerentes ocupam, actualmente, um lugar cimeiro nas políticas para o desenvolvimento. Barroso sublinha que esta é a era da civilização dos projectos: *“uma espécie de micro-ideologias da acção quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos actores (individuais ou colectivos) em função de determinados princípios ou valores”* (2005: 123). Assim, podemos verificar desde o final da década de 80, ao nível do contexto nacional da educação, a emergência de projectos que tentam cultivar e desenvolver a autonomia das escolas e a sua relação com as comunidades. O desenvolvimento de projectos assenta na ideologia de trazer à escola perspectivas regeneradoras, alargadas à comunidade, quebrando os muros que a envolvem e inserindo-a, devolvendo-a ao seu lugar no seio da instância local. Deste modo, o desenvolvimento de projectos de âmbito local é entendido como potenciador de desenvolvimento local, na medida em que se pretende que nele participe a comunidade geral, em plena sintonia com a comunidade educativa. Assim, nesta perspectiva de recriação do passado, como subli-

nha Canário (2000: 124), *“a defesa da sobrevivência do mundo rural, e dos seus habitantes como os nossos «guardadores de paisagens» configura-se não como uma preservação do passado, mas sim como uma salvaguarda do futuro”*.

Modelos de desenvolvimento local adoptados pela escola rural

Tendo em conta a tradição portuguesa de centralismo educativo, quando se reflecte sobre modelos de desenvolvimento local, está-se a reflectir sobre o papel das instituições educativas, tornando-se clara a necessidade de "reinventar" a escola, nomeadamente ao tornar-se evidente a necessidade de a dotar de mecanismos que passem pela facilidade de reacção e de resposta a situações concretas das comunidades onde estão inseridas.

Por outro lado, a escola deve integrar modelos de formação que lhe permitam desenvolver situações educativas formais e não formais em parceria com instituições não educativas de forte implantação na comunidade, designadamente autarquias e serviços públicos variados (saúde, economia, etc.). Desta forma, a escola deve organizar-se de forma a participar activamente na vida da comunidade. Deve estar activamente envolvida na vida da comunidade e vice-versa, de forma a conhecer e respeitar, as suas necessidades e problemas. Assim, a escola tem de assumir papéis diversos que lhe permitam uma intervenção social mais constante: a escola pode, e deve, facilitar a organização e realização de iniciativas de carácter local, por exemplo, através de cedência de instalações e equipamento; deve intervir como parceiro em projectos locais nos quais pode rentabilizar esse "*investimento*" (por exemplo, a constituição de escolas profissionais ou "*ateliers*" profissionais); pode criar e desenvolver espaços de carácter educativo não formal, como bibliotecas, museus, centros de recursos, centros de interpretação de gravuras rupestres, etc., abertos à comunidade; pode organizar iniciativas de animação da comunidade (exposições, mostras, concursos, festas populares, etc.); pode elaborar e promover canais privilegiados de comunicação entre os agentes e parceiros; pode organizar espaços de formação e informação, por exemplo através das tecnologias da informação e comunicação, pode, em suma, abrir-se à comunidade.

No fundo, o papel da escola deve ser o de facilitador da função educativa, partindo-se do pressuposto que define o conceito de função educativa como aquela que é socialmente coerente e necessária, procedendo-se assim à globalização da acção educativa no quadro dos projectos de desenvolvimento local.

É importante que a constituição de redes de parceria, que visem o desenvolvimento de um local e, consequentemente, de uma população, sejam fundamentadas pela existência de parceiros autónomos e fortes, que sejam capazes de intervir sem perder a sua identidade, mas também sem definir, unilateralmente, o caminho a percorrer.

“O problema da escola não é o da qualidade ou da eficácia, mas o do sentido que ela faz ou que nela se pode construir, para ela própria e para o trabalho que justifica a sua existência.” (Amiguinho, 2008)

Capítulo III- A Rede Escolar

A rede escolar – sob o estigma do número 10

A partir da década de noventa, os Decretos-Lei começaram a apontar no sentido de encerrar as escolas com frequência reduzida, numa óptica reducionista. O número apontado é o dez: *“Sempre que uma escola deixa de ter frequência inferior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excepcionais”* (Decreto - Lei 35/88 de 4 de Fevereiro, artigo 70º). No entanto, estas medidas de encerramento de escolas são parcamente aplicadas e o país vai, deste modo, evoluindo entre Decretos-lei, aos quais são criados inúmeras excepções.

Localizadas na margem do sistema educativo, as escolas do 1º ciclo situadas em contextos rurais, vivem uma dupla exclusão no campo educativo: por um lado, são “escolas primárias”, com a inerente subalternização a que este nível de ensino tem sido votado no domínio das políticas públicas reformadoras da educação e com o reduzido reconhecimento do impacto social dos seus sucessos e insucessos; por outro lado, são escolas isoladas, inseridas em contextos não apenas em processo contínuo de despo-

voamento, como também longamente ausentes da visibilidade pública, excepto quando sazonalmente são lembrados.

Estas escolas estão votadas a um isolamento que parece ser vizinho da inércia e do imobilismo, o preço presumido da distância. No entanto, esta presunção esbarra com o esmagador peso dos seguintes factos: é nas escolas rurais que se assiste à mais profunda alteração da estrutura da rede escolar, por efeito da liquidação e encerramento das escolas e, é também nestas zonas, que as organizações escolares, são constantemente colocadas em causa, na exacta medida em que se joga continuamente a sua legitimidade, perante a ameaça latente do encerramento.

Esta situação pode ser encarada como uma penalização pela crise em que as escolas já se encontram, assim como um factor destruidor da união da comunidade em que estão inseridas. Em muitos dos casos, o encerramento dos estabelecimentos marca o final da identidade da própria comunidade. A situação agrava-se quando se equaciona a opinião dos pais, um dos principais actores do processo educativo. Normalmente, estes rejeitam a ideia de verem os filhos afastados dos seus meios.

“Se, nalguns casos, a concentração escolar é favorável e exequível, noutros a situação não é a adequada, por diversos motivos. Uma mudança ou uma reforma do sistema escolar nunca poderá ser realizada à margem dos padrões culturais em que se inscrevem as populações”. (Aido, 1999:37)

Esta solução, encontrada pela administração central, parece resultado de uma visão técnica, exterior aos contextos e aos actores sociais.

Por tudo isto se conclui que a solução da racionalização não deve ser solução única. A questão das pequenas escolas em meio rural não deve ser reduzida a uma dimensão puramente técnica. Se a situação for analisada sem que se subestime as suas dimensões social e cultural, muitas outras soluções plausíveis poderão ser encontradas.

Assiste-se, no interior do país, ao fecho de muitas escolas rurais, “...por já não terem alunos...” e pela “...intervenção de algumas autarquias na rede escolar, promovendo medidas de concentração.” (Ministério da Educação, 2001: 11).

Azevedo (1996), aponta para a necessidade de se estabelecerem limiares mínimos de condições de sobrevivência...as escolas com um, dois ou três alunos, por exemplo, têm dificuldade em ser espaços educativos e merecem investimentos significativos em recursos.

No entanto, *“O futuro das escolas do interior do país, depende de um olhar profundo e de um posicionamento crítico sobre a ideia de infância presente na concepção de educação que defendemos e no modelo de sociedade que pretendemos construir.”* (Pires, 2004:33)

Lacerda, considera que até mesmo a mais pequena escola, num contexto de inovação, impulsionado por um quadro adverso de isolamento, pode assumir-se *“como agente de afirmação da identidade própria do lugar, valorizando a sua cultura específica, visando o equilíbrio entre esta e as «outras» culturas”*. (1994: 56)

Como forma de combater a desertificação torna-se imperativo manter as escolas rurais, de facto, é preciso entender a escola como uma entidade de significado mais ampla para compreender, de forma profunda, aquilo que realmente está em questão: *“para perceber o que significa a existência de quase 2000 escolas primárias com um número de alunos igual ou inferior a 10, no continente português, é preciso recusar fechar a questão no interior do sistema escolar”* (Azevedo, 1996: 12) e entender que o encerramento das escolas em meio rural vai ter efeitos negativos nas aldeias.

Capítulo IV - Metodologia de Investigação

Metodologia de investigação

Ao longo do tempo em que participámos em acções socioeducativas, desenvolvidas em contexto rural, fomos sentindo o desejo e a vontade de fazer uma reflexão, sobre diferentes modos de perceber a escola inserida em contexto rural, a implicação do encerramento dessa mesma escola na comunidade, a importância que possui para o desenvolvimento local e o seu papel na rede escolar.

Orientámos esta investigação no sentido de procurar realizar uma interpretação da acção educativa em contexto rural, tendo também em conta que se revê como "*uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes*" (Yin, 1994, cit. por Sarmento, 2003:137).

Um conjunto de "*entrevistas*" gravadas, desenvolvidas numa relação de horizontalidade, ou seja, de indivíduo para indivíduo, constituem o modo de recolha de informação desta investigação, procurando interpretar as relações de parceria da escola rural com a autarquia e os diferentes parceiros individuais, sociais e colectivos.

Tratando-se de uma investigação no campo social e educativo, apresenta uma complexidade específica e, deste modo, "*uma tal preocupação, relativamente a um objecto de procura social, põe à prova o investigador*" (Zay, 1996:153). Para esta abordagem complexa ao nível da definição do objecto social, sentimos necessidade de realizar uma nova aprendizagem ao procurar agir com o distanciamento desejável, face a uma realidade facilmente influenciada e influenciadora nos modos como pode ser percebida.

No sentido de objectivar as vivências de sujeitos dos nossos interlocutores, procurámos analisar o conteúdo de "*entrevistas*" gravadas e depois transcritas, "*guardando*", como constructo da investigação, os pontos de vista dos nossos interlocutores.

No que tem a ver com a análise dos textos recolhidos procurámos fazer uma interpretação de segmentos significativos dos discursos, sob o ponto de vista de análise qualitativa, tendo presente que "*as estratégias qualitativas patentearam o modo como*

as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diários" (Bogdan e Biklen, 1994:49).

Nos procedimentos metodológicos da investigação, o que mais nos preocupa prende-se com a atenção cuidada a dispensar à análise dos depoimentos e na atribuição de sentidos. Procurámos interpretar subjectividades, conferindo-lhes uma objectivação investigativa, marcada por um olhar crítico e de rigor, tendo presente que *"o significado não reside nas relações objectivas, causais, mas sim nas intenções e interpretações humanas"* (England, 1989, cit. por Matias, 1999:18).

As características discursivas e os segmentos de sentido obtidos, contêm o que pensamos estar mais próximo do *"autêntico ou genuíno"*, daquilo que os entrevistados sentem que se passa com a escola rural e com o seu possível encerramento. Porém, *"não se trata somente de captar um «discurso natural» tão pouco influenciado quanto possível pelo efeito da dissimetria cultural; deve-se também construir cientificamente esse discurso de tal maneira que ele forneça os elementos necessários à sua própria explicação"* (Bourdieu, 2001:698). Nesta lógica, temos a preocupação de guardar o mais possível a originalidade dos pontos de vista dos nossos entrevistados, não fazendo grande extrapolação. Procurámos fazer uma reinterpretação dos discursos recolhidos e atribuir-lhes sentidos, que permitam explicar-se com clareza.

Na perspectiva da atribuição de sentido(s) aos textos obtidos a partir da transcrição das "entrevistas", temos em atenção que *"o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra"* (Bogdan e Biklen, 1994:51). Assim, os sentidos dos textos adquirem particular importância, quando são atribuídos a experiências educativas e sociais.

Neste aspecto, os sentidos dos segmentos significativos das narrativas, construídos a partir de processo de segmentação e recorte de textos analisados são incorporados como conteúdos do texto da dissertação. É nesta linha que levamos em consideração, que *"os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo"* (Bogdan e Biklen, 1994:47), apesar disso temos presente e seguimos a ideia de que *"o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto*

social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos" (Costa, 1990:137).

Identificação do Tema

Apesar de nos últimos tempos a investigação sobre educação em meio rural ter assumido um papel de maior destaque, a realidade é que continua a ocupar uma posição periférica no contexto da investigação sobre a sua identidade, as suas características, os projectos que são desenvolvidos, entre outros. Muitos destes estudos centram-se principalmente no isolamento e na pressão que é exercida sobre as escolas rurais para que encerrem.

Torna-se necessário, partir para as escolas rurais à procura de toda e qualquer manifestação de diferença que possa ajudar-nos a tirar ilações sobre o que se faz nesses locais, com que intenção e, de certa forma, qual a importância de tudo isto em termos da comunidade e do desenvolvimento local.

Canário (2003), refere que há bastante tendência para pensar as escolas e o contexto rural como uma espécie de reservas, as quais se pretendem preservar tal como sempre existiram.

É com este tipo de ideias e realidades, que as escolas rurais têm de lidar e, a partir delas idealizar e fomentar as suas práticas: desenvolver as suas actividades/projectos de forma a combater o isolamento e a evitar a sua extinção.

Importa assim saber até que ponto as escolas em meio rural pautam o seu campo de acção valorizando o trabalho que parte do diagnóstico dos problemas locais, orientando-o para a produção de um *são convívio* com todos os parceiros, principalmente com a autarquia, construindo parcerias pela interdependência, enfatizando a constituição de redes com a participação de diversas instituições, de forma a defender uma alternativa de construção de políticas sociais, em detrimento de desenvolvimento centrados no crescimento económico.

Desta forma a dissertação que nos propomos desenvolver centra-se no papel das autarquias no funcionamento das escolas inseridas em meio rural. Deste modo, propomo-nos investigar se o fazem numa perspectiva do desenvolvimento local das aldeias ou apenas como forma de manter as escolas em funcionamento por decisão do Ministério da Educação. Assim, pretende-se abordar de forma detalhada os contributos e o papel

que os autarcas atribuem às escolas do 1º ciclo inseridas em meio rural no desenvolvimento local.

Neste sentido, procuraremos pesquisar e indagar junto dos protagonistas do presente estudo, as motivações, os interesses, as dificuldades e os contributos das escolas do 1º ciclo inseridas em meio rural, assim como conhecer as motivações das autarquias face às referidas escolas.

Pretende-se também compreender o papel das escolas rurais na rede escolar.

O foco deste estudo incidirá sobre as autarquias de Arronches, Nisa e Campo Maior.

Face ao exposto, é do nosso interesse estudar e analisar através de metodologias cientificamente reconhecidas o papel desempenhado pelas autarquias e pelo poder local na decisão de manter em funcionamento as escolas do 1º ciclo inserida em meio rural e consequentemente qual o papel das mesmas no desenvolvimento local.

Pergunta de partida:

“A investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade – do objecto de estudo” (Pardal e Correia, 1995: 13): Assim, questionámo-nos: Quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meios rurais?

Na época em que vivemos, dominados pelo pós-modernismo, que aproxima, numa perspectiva complexa de relações, diferentes fenómenos humanos e naturais, é essencial compreender que o problema que se coloca não diz apenas respeito ao plano educativo e ao encerramento de estabelecimentos de ensino, mas sim, a uma realidade mais ampla da qual a educação é apenas um sintoma. Ora, na esteira de José Maria Azevedo (1996: 14) defendemos que é preciso abordar este assunto como um problema de desenvolvimento social de forma a esclarecer as dimensões que o configuram.

Também Amiguinho, Canário e Espiney (1994:12) num estudo realizado em volta da relação das escolas com o meio, referem que o problema do encerramento das escolas rurais *“não é dissociável do carácter periférico destas zonas rurais, das suas*

perdas demográficas, do baixo nível de escolarização, dos problemas de emprego, da perda de identidade cultural”.

Julgamos então que a questão fundamental, é a de saber se, sob a forma actual ou, ainda mais, com outras configurações físicas, a escola não poderá ajudar a sobreviver a aldeia, ao ser um elemento de processos, necessariamente selectivos de relançamento do mundo rural e de afirmação de estratégias e vontades colectivas locais.

Objectivos da Investigação

O objectivo principal da investigação é a definição dos contributos da autarquia ou do poder local, para manter em funcionamento as Escolas do 1º CEB inseridas em meio rural. A partir do levantamento destes contributos, pretende-se perceber de que forma é que os mesmos promovem o desenvolvimento local em meio rural e subjazendo a este objectivo o pressuposto de que a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento nestas circunstâncias, implicar os actores envolvidos no projecto num trabalho de investigação e de acção com sentido de mudança.

Seguidamente, apresentamos os diferentes objectivos inerentes a esta dissertação:

Bloco A

- Inventariar quais os pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais;
- Conhecer qual a importância que a autarquia atribui à escola rural;
- Inferir sobre que tipo de acções locais deve a escola dinamizar;
- Compreender em que medida a escola influencia a relação da autarquia com a comunidade;
- Perceber se a escola em meio rural ajuda a recriar a identidade local.

Bloco B

- Compreender qual a importância da relação escola/autarquia no que se refere ao desenvolvimento local;

- Identificar qual o contributo das escolas rurais para a resolução de problemas locais em parceria com a autarquia;
- Inferir até que ponto a escola rural é apelativa para as pessoas residirem ou investirem nas localidades;
- Inventariar diferentes acções e manifestações que as escolas rurais devem estabelecer com as associações locais, tendo em vista o desenvolvimento local;
- Compreender se existe por parte da autarquia, em parceria com a escola, uma atitude que promova a tomada de consciência da identidade local;
- Conhecer quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural;
- Inferir se a escola em meio rural permite alterar a postura da comunidade no que se refere ao fatalismo e resignação atribuídos ao meio rural.

Bloco C

- Compreender qual o papel que a autarquia deposita na escola no que respeita ao seu papel na rede escolar;
- Identificar quais as redes que se devem formar em torno da escola rural;
- Conhecer qual o contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar;
- Inventariar que instituições devem integrar a rede escolar;
- Compreender de que forma a escola rural proporciona uma maior articulação entre as diferentes instituições locais.

Técnicas de recolha dos dados

No presente estudo as técnicas de recolha dos dados consistiram na análise documental, ou seja, na *“utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”*. (Afonso, 2005: 88), na realização de entrevistas e na análise de conteúdo.

Recolha de Informação

Um dos maiores problemas metodológicos com que se depara um investigador é a selecção e a gestão da informação disponível. Assim, o ponto de partida são as teorias existentes, na medida em que permitem ao investigador orientar a sua pesquisa e gerir de forma mais adequada os seus recursos. “*Uma boa teoria funciona como uma bússola, não como espartilho, de qualquer processo de investigação*” (Carmo e Ferreira, 1998: 37).

Posteriormente, é imprescindível procurar que pesquisas e trabalhos têm sido efectuados na mesma área de investigação, assim como os métodos utilizados. Para tal, pode recorrer-se a bases de dados sobre monografias e outros artigos e/ou realização de entrevistas a especialistas.

Toda a informação deve ser analisada criticamente evitando todo o tipo de ideias fixas no referente aos métodos, nomeadamente pelo que é mais recente, pelo quantitativo ou pelo qualitativo. As modas e as obsessões podem levar a erros metodológicos.

Na procura de informação, o investigador depara-se com alguns obstáculos, designadamente com aquele a que Edgar Morin (1981:39) chamou de “*nevoeiro informacional*” pois impede uma conveniente visibilidade do grupo-alvo de investigação. O excesso e a falta de informação fazem parte dessa ‘*neblina*’, a par da informação falsa, adulterada ou deformada. Este último tipo de informação, é muitas vezes, transmitida pelos mass media, mecanismos de publicidade, entre outros. Para evitar este tipo de entrave, o investigador deve procurar não se perder em inutilidades, cruzar diversas técnicas e analisar as fontes de forma contrastiva.

Recolha e análise documental

A análise documental tem como objectivo seleccionar, tratar e interpretar informação que é relevante para a caracterização do objecto do estudo.

Os documentos escritos são vistos como testemunhos que importa examinar metodicamente de modo a que se consiga determinar o seu alcance real, e tentar avaliar o grau de confiança a ser concedido, tanto no que são em si mesmos, como no seu conteúdo (Albarelo e outros, 1997).

Na selecção dos documentos é necessário salvaguardar a sua qualidade intrínseca, ou seja, deve-se evitar obter apenas os documentos que venham comprovar o nosso ponto de vista (Bell, 1997).

Entrevistas

O inquérito por entrevista é uma técnica bastante comum na investigação em educação. Permite ao investigador o contacto directo com o entrevistado, possibilitando-lhe a recolha de informação junto do seu interlocutor acerca das percepções de um determinado acontecimento ou situação, das interpretações ou experiências e das reacções de forma mais autêntica e aprofundada. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1992: 193) referem que “*os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. [...] estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados*”. Estes autores consideram, ainda, que o inquérito por entrevista apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens. Por um lado, apresentam as seguintes vantagens:

- (i) a profundidade dos elementos de análise;
- (ii) a flexibilidade e a reduzida directividade, que permitem a recolha de testemunhos e interpretações dos entrevistados.

Por outro lado, apresentam algumas limitações:

- (i) a própria flexibilidade do método pode inibir o investigador de trabalhar sem técnicas directivas e precisas ou, pelo contrário, poderá levar alguns a pensar que podem conversar de qualquer maneira com o entrevistado;
- (ii) o facto de a informação recolhida não se apresentar imediatamente tratada para uma análise particular;
- (iii) por último, a natureza da entrevista pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e neutralidade do investigador.

Neste estudo, optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas, pois embora partam de um guião, são suficientemente flexíveis para se poder alterar a ordem das perguntas, eliminar ou incluir outras. Esta ideia é defendida por Lüdke e André (1986: 33-34) ao afirmarem: “*nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há impo-*

sição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.”

Na opinião de Bodgan e Bilken a entrevista pode ser um instrumento utilizado como estratégia única na recolha de dados, ou como estratégia conjunta com outras técnicas, nomeadamente, com a análise documental, assim, e segundo os autores, *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (1994:134).

No presente estudo, as entrevistas englobaram três momentos: planificação, realização e transcrição.

Num primeiro momento, a planificação incluiu a preparação do protocolo das entrevistas através da construção de um guião elaborado a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projecto de investigação; um guião com questões de natureza política a colocar a autarcas, presidentes da junta de freguesia e vereadores

As entrevistas foram solicitadas a todos os autarcas através de contactos telefónicos que permitiram dar a conhecer os objectivos do trabalho a desenvolver e acordar a data para a realização das entrevistas.

No segundo momento, deu-se a deslocação às respectivas autarquias onde se realizaram as entrevistas. Numa primeira abordagem, foram explicitados os procedimentos inerentes à legitimação da entrevista, ou seja, procedeu-se a uma apresentação geral do estudo explicando os seus objectivos e pertinência, tendo sido solicitada a autorização para a gravação áudio da entrevista e posterior publicação das mesmas.

No terceiro momento procedeu-se à transcrição de todas as entrevistas realizadas.

Análise e tratamento de dados

Bardin considera que a análise de conteúdo é um *“conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permi-*

tam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (1977: 37).

Para Quivy a análise de conteúdo *“oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade e (...) permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (2005: 227).*

No tratamento dos textos provenientes da recolha dos dados foi mobilizada a técnica da análise de conteúdo, facto que encontra a sua justificação nas definições referidas anteriormente. O tratamento da informação foi efectuado em três fases:

Na primeira fase que diz respeito à organização dos dados, procedeu-se a uma *“leitura flutuante”* dos textos e à constituição de um *“corpus”*, ou seja, um *“conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”* (Bardin, 1977: 90).

Na segunda fase procedeu-se à elaboração de sínteses descritivas de cada entrevista tendo em atenção os aspectos mais relevantes de acordo com os objectivos das mesmas, bem como, as questões de partida do estudo.

A terceira fase diz respeito à categorização ou seja, é *“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente estabelecidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo)”* (Bardin, 1997:111).

O desenvolvimento de categorias de significação resultou da interacção entre os eixos de análise presentes na elaboração das entrevistas e os padrões e tópicos que emergiram da *“leitura flutuante”* dos textos.

Como considera Afonso (2005), a consolidação da listagem de categorias passa pela sua organização numa hierarquia, bem como, pela integração das categorias mais específicas em categorias mais amplas.

Na construção da tabela de categorias foram considerados três unidades de análise, sendo que cada bloco integra uma categoria, as quais passaremos a enunciar.

Na primeira unidade, a categoria pretende caracterizar a Continuidade da Escola Rural.

Na segunda unidade, a categoria tem como objectivo caracterizar a Relação entre a Escola e a Autarquia.

Na terceira unidade, a categoria incide sobre a Rede Escolar.

Para Afonso o investigador deve explorar o material empírico de natureza qualitativa de acordo com os seus objectivos de pesquisa, “*mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto significativo)*”. (2005: 118).

A análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas com o intuito de descrever o conteúdo das mensagens, visto que o seu principal objectivo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, através de indicadores. Deste modo, a primeira etapa da realização da análise de conteúdo consiste na enumeração ou descrição resumida após o tratamento das características do texto, sendo que a interpretação, ou seja, o significado atribuído a essas características é a última etapa deste processo no qual a inferência tem um papel fundamental. Segundo Holsti, citado por Bardin, a “*intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas*” (1977:130)

Deste modo, no tratamento de dados qualitativos à medida que é feita a análise dos dados e que se constrói o texto interpretativo, deve haver o cuidado de responder, de modo claro, às questões de pesquisa elaboradas no início do estudo, de modo coerente com o enquadramento teórico efectuado. (Afonso, 2005).

Relativamente ao modo como decorreu o processo de recolha dos dados é de referir que as autarquias aderiram bastante bem ao estudo, o que foi notório na disponibilidade demonstrada pelos autarcas, sendo que alguns realçaram a pertinência do estudo e demonstraram interesse em conhecer os seus resultados. Foi criado um clima de bastante empatia entre o entrevistador e os entrevistados, o que facilitou bastante a recolha dos dados.

Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise

A definição das dimensões e categorias de análise, como já referimos, foi efectuada a partir da leitura dos discursos dos entrevistados. Dito de outro modo, após a leitura de todo o “*corpus*”, obtido pela transcrição das entrevistas, distribuímo-lo por dimensões e categorias de análise, as quais tiveram também em atenção os objectivos

que as justificaram. Este formato de recolha de dados (entrevista semi-directiva) permitiu-nos obter um “*corpus*” de dados relativamente homogéneo, facilitando a sua análise, embora tivesse a possibilidade para a expressão livre dos entrevistados.

Inicialmente formulámos categorias preliminares que foram, posteriormente, reformuladas através de uma análise exaustiva de todos os discursos e respectiva codificação.

Na tentativa de agrupar as “*unidades de análise*” análogas, colocámos os respectivos excertos de frases, parágrafos ou períodos das entrevistas, que correspondiam ao discurso proferido por cada entrevistado/a, o qual era considerado pertinente e significativo para aquela dimensão de análise. No entanto, tivemos em atenção que uma unidade demasiado pequena, desligada do contexto, perderia o seu significado.

A partir destes procedimentos, foram definidas as dimensões e as categorias que serviram de base para a análise das entrevistas.

Capítulo V - Continuidade da escola rural

Pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais

Os pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais, segundo três dos autarcas entrevistados são a continuidade das comunidades, é entendido por estes autarcas que com o encerramento das escolas rurais a comunidade fica mais pobre, sem o valor cultural e social que a escola representa. A escola é entendida como o princípio de vida da comunidade.

“...nós entendíamos que as escolas rurais que ainda existiam no nosso concelho... eram fundamentais... considerávamos que onde houvesse uma escola havia um princípio de vida.” (Presidente da Câmara de Campo Maior)

O encerramento das escolas rurais é muitas vezes entendido como um factor decisivo para a aldeia, uma vez que esta acaba por perder a juventude e fica votada ao abandono. Esta medida pode ser encarada como uma penalização pela crise em que as escolas já se encontram, assim como um factor destruidor da união da comunidade em que estão inseridas. Em muitos dos casos, o encerramento dos estabelecimentos marca o final da identidade da própria comunidade, *“...porque sem escola, sem educação não há uma localidade...”* (Presidente da Junta de freguesia de Ouguela)

Com a recolocação das crianças noutras escolas as famílias acabam por mudar-se para a sede concelho, local onde normalmente se situa a sede do agrupamento, por forma a evitar as deslocações, levando a que *“... sempre que acaba uma escola rural... a comunidade fica mais pobre sob o ponto de vista cultural, como também sob o ponto de vista da sua própria identidade...”* (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Em meio rural as pessoas apercebem-se do valor que a escola tem para a aldeia, não só participam mais enquanto encarregados de educação mas também como cidadãos, porque percebem nela um factor de identidade que, por sua vez, se pode transformar em estrutura de promoção da própria comunidade.

Os valores de quem vive nestas zonas rurais e o apego que têm à terra consolidam a identidade de cada população rural, assim como a afirmação e a vontade de continuar a lutar contra o desaparecimento, *“... quanto mais cedo é retirada da família,*

pior... o seu processo de aculturação vai-se degradando, ou seja... vai perdendo muito daquilo que pode ser a identidade. “ (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Segundo o professor Yves Jean, da Universidade de Tours a escola e a aldeia são o meio onde a criança e o adulto constroem a sua identidade, por isso a continuidade da escola em meio rural é imprescindível para que a identidade local se mantenha porque *“...ao fecharmos uma escola também acabamos de certa forma com essa povoação, com esse núcleo.”* (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches)

"Se abrir uma escola do Ensino Básico não inverte a tendência para a desertificação, fechá-la, em determinadas circunstâncias, pode ser o suficiente para matar uma aldeia" (Ferrão, in Jornal Público, 29.08.2010).

A escola em meio rural é, muitas das vezes, o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido suprimidos pelo Estado. Quando se coloca a hipótese do encerramento da escola, as povoações e as autarquias entendem esse acontecimento como uma penalização à comunidade no seu todo. As ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afecta os meios rurais e daquilo que neles se reflecte como resultado das políticas públicas, sendo *“importante mantermos a intenção de manter as escolas rurais, porque elas na verdade representam a vida destas próprias populações...”*.(Presidente da Câmara Municipal de Monforte)

Encerrar uma escola implica, em muitos casos, tocar a dimensão simbólica das comunidades. Para muitas delas, que não têm senão a escola como símbolo institucional, ela representa o último sinal da sua existência. Perante estas ameaças é natural que as pessoas evidenciem uma grande tendência para deixar *“a aldeia, veem para a sede do conselho e muitas vezes passam das sede conselho para a sede do distrito e portanto há um despovoamento que é inerente ao facto da escola acabar.* “ (Presidente da Câmara de Nisa)

Quando se fecha uma escola dá-se mais um sinal de marginalização dessas comunidades, é algo mais que se lhes retira e isso pesa na forma como elas olham o seu futuro. A situação agrava-se quando se equaciona a opinião dos pais, um dos principais actores do processo educativo. Normalmente, estes, tal como os autarcas, rejeitam a ideia de verem as crianças afastadas dos seus meios e transportados para as vilas ou cidades mais próximas onde irão frequentar escolas maiores. Dão testemunho disso ao referir *“...eu vou transportar crianças daqui a 4 e 5 kms... ora bem, essas crianças se*

tiverem que ir para Arronches, não é?... tem que se levantar para aí 2 horas... do início das aulas.” (Presidente da Junta de freguesia dos Mosteiros)

A criança é afastada da vida social da aldeia e vê o seu dia alongado por motivo de transporte. É-lhe, ainda, imposto um horário inadequado ao seu ritmo escolar e biológico.

Para além deste factor, existe ainda outro considerado prejudicial para a vida escolar: os pais perdem o hábito de ir à escola e raramente se encontram com outros pais, existe uma quebra nas relações que se estabelecem e até as próprias crianças deixam de conviver com os mais idosos. Para o Presidente da Câmara de Monforte a manutenção das relações intergeracionais é outro dos pressupostos para a manutenção das escolas rurais. Segundo este autarca,

“...uma das maiores alegrias que os avós tinham era a ocupação de ir levar os netos à escola pela manhã, ir busca-lo ao almoço, trazê-lo a almoçar, levá-lo novamente à escola, à tarde ter a preocupação de o ir buscar. Isto era uma forma de manter também o idoso ocupado... neste momento o idoso até isso perdeu...”

As crianças passam a ter menos tempo para estar com os avós perdendo-se momentos de partilha e cumplicidade. As casas que anteriormente eram habitadas, são muitas vezes, vendidas a pessoas exteriores, passando a ser residências de fim-de-semana ou apenas locais de férias.

Para a vereadora da Câmara Municipal de Arronches um dos pressupostos que estão na base da manutenção das escolas é o *“...voltar à ruralidade...”*. Nos nossos dias, os espaços rurais começam a ser valorizados como segunda residência ou pela sua vertente turística, muito embora esta valorização do meio rural, numa perspectiva urbanizadora, não seja suficiente para sustentar o êxodo.

Esquecemo-nos no entanto que muitas vezes as populações locais, as juntas de freguesia e as câmaras municipais acreditam que a escola pode contribuir para a construção de uma nova ruralidade. *“E aí sim, torna-se indispensável conservar a escola para a transformar ligando-a ao meio e à comunidade, não fazendo dela um mero recurso pedagógico mas ajudando-a a resolver os seus próprios problemas, a torná-la visível no exterior”.* (Amiguinho in A PÁGINA em diálogo com Abílio Amiguinho)

A escola de um modo geral, em especial a do meio rural, constitui-se ainda hoje como um campo com fortes potencialidades de adaptação a novas realidades, ou seja, "a

renovação da escola em meio rural pode instituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade" (Canário, 2000:138).

Um dos pressupostos que estão na base da manutenção das escolas, de acordo com o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior é a mobilidade de agentes como apelo à fixação na comunidade, *"A ida e vinda dos professores, a ida e vinda dos alunos ou dos funcionários da câmara, sempre alimentava um pouco aquela chama da permanência das pessoas nos seus sítios."*

Do mesmo modo, Azevedo encara o problema das escolas rurais segundo um perspectiva de *"integração do problema específico das escolas rurais nas dinâmicas de desenvolvimento da comunidade (...) trata-se de integrar o problemas das pequenas escolas nos horizontes de futuro, fazer dele uma crise de oportunidade de desenvolvimento"* (Azevedo, 1996:127).

Todos os nossos interlocutores autárquicos manifestaram uma posição contrária ao encerramento das escolas rurais, invocando razões e interesses diversos que se prendem com a aldeia e as pessoas, mas também com a partilha de saberes. Um dos autarcas entrevistados considera que a manutenção das escolas tem como pressuposto a taxa de frequência das crianças, *"Penso que talvez seja a situação de termos ainda bastante afluência na... de crianças."* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão).

E acrescenta que as condições físicas das instalações também são um pressuposto a ter em conta para a manutenção das mesmas, *"... temos também as condições físicas, temos um bom edifício, com todas as condições..."*.

Importância que a autarquia atribui à escola em meio rural

Nesta unidade procuraremos conhecer a importância que a autarquia atribui à escola em meio rural. Dois dos autarcas entrevistados consideram que estas escolas são importantes no que concerne à troca de saberes intergeracionais, uma vez que é essencial para a animação e revitalização do espaço rural. No que se refere à população mais idosa, esta troca de saberes intergeracionais quebra o isolamento em que vivem e reaviva os laços entre as gerações, *"...leva os idosos a puderem contar o muito que sabem, o tal livro vivo... leva as crianças a saberem ouvir, a aprender a partilhar e a fazer*

aprendizagens extraordinárias com os idosos.” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches)

Não podemos esquecer-nos que os idosos, em grande número na maior parte das aldeias, são símbolos vivos da história local, são os *“tais livros vivos”*, como refere a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, portadores de cultura e gestores de memória que as crianças podem recriar.

A reconstrução da identidade da localidade por uma aliança estratégica entre crianças e idosos (Amiguinho, 2004) é uma forma de permitir que esta não se perca, tal como refere a Presidente da Câmara Municipal de Nisa, *“...à medida que vamos fechando uma escola, vai-se perdendo essa identidade.”*.

Com o encerramento das escolas em meio rural perde-se o trabalho de recolha e promoção dos valores locais, que os alunos efectuam, principalmente através da escriturização e divulgação (Sarmiento, 2003). Os momentos de encontro de crianças e de comunidades, ao mesmo tempo que exteriorizam esses valores, dão vida e animam as aldeias.

Esta perda de identidade local, infelizmente, não se refere apenas à comunidade, uma vez que ao fechar-se uma escola inserida em meio rural, acabam por ser desvalorizados os conhecimentos empíricos das crianças.

“Chegar a uma mega escola e uma criança... acaba até por ser desprezada, muitas vezes porque tem determinado tipo de conhecimento que não é valorizado numa sociedade, que a partir de determinado momento começa a desvalorizar o saber fazer... desvalorizou completamente... e que há um conhecimento empírico das crianças nos meios rurais.”(Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

De acordo com esta autarca é importante valorizar os saberes empíricos que cada criança possui, bem como o crescente reconhecimento do seu lugar na sociedade. Há que valorizar o seu protagonismo social, reafirmando os seus direitos, em consonância com uma cidadania de todos e para todos.

Para a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, a escola é *“... um recurso...”*, ou seja a escola acaba por transformar-se num espaço comunitário à medida que induz parcerias, ou é solicitada, ou reclamada, para as integrar. Tal configura a participação da escola num processo de auto-organização dos actores (Fragoso, 2005), ou de criação de grupos e de instituições (Prévost, 2004), próprios do desenvolvimento local.

Ao serviço da comunidade há um conjunto de informações que a escola pode veicular à população: estabelecer um contacto com um organismo ou disponibilizar o

fax ou o email para marcar uma consulta. Tudo isto são formas de contribuir para o bem-estar das populações.

Desta forma, se enquadrarmos a escola rural num contexto mais alargado, ela deixa de ser o estabelecimento de ensino em vias de encerramento e passa a ser uma extensão de um determinado núcleo de trabalho, que não deixa morrer a sua própria localidade.

É de certa forma um incentivo à continuidade das comunidades, referida pelo Presidente da Junta de Alpalhão, “...a escola de certa maneira traz vida à freguesia...”.

Este interlocutor considera que a escola rural está associada à riqueza e à vida da aldeia quando diz “a escola de certa maneira traz vida à freguesia” e, por outro lado, essa vida e riqueza da escola fá-la depender do professor e das dinâmicas que ele imprime à escola e aos alunos:

“...também pudesse haver... a própria relação da comunidade com a escola... os pais, os familiares terem uma relação permanente com os alunos e com os professores no sentido de promoverem as suas actividades numa aprendizagem permanente daquilo que é o tradicional para os alunos ...”(Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Através da escola estabelecem-se alianças entre famílias, professores e comunidade local, as quais permitem gerir uma tradicional conflitualidade entre actores educativos, oferecem condições para reivindicar do Estado políticas e modos de governação educativa, de que este tende a libertar-se. (Barroso, 2005)

As escolas são assim consideradas de extrema importância, como refere o Presidente da Câmara Municipal de Monforte, “...é no fundo a defesa da escola nestes locais...nestas pequenas localidades que são de uma importância vital e que não podemos de maneira nenhuma permitir que elas abalem...”.

Para este interlocutor as escolas “são de uma importância vital” para as pequenas aldeias e para as localidades onde estão inseridas.

Princípios/intenções e razões para a manutenção das escolas em meio rural

Os princípios/intenções e razões para a manutenção das escolas em meio rural apontados em maior número pelos autarcas entrevistados são, sem dúvida, os critérios economicistas, como refere a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, “... *os que considero menos válidos é os que têm estado a acontecer que é valorizar a parte económica...*”

Esta medida economicista insere-se numa decisão política assente num paradigma de desenvolvimento que aposta nas grandes concentrações urbanas e no aligeirar das responsabilidades do Estado face às suas funções sociais.

O Presidente da Câmara Municipal de Monforte reforça também esta ideia, “...*o princípio principal era não se ver apenas do ponto de vista economicista...*”

De acordo com estes autarcas, não restam dúvidas de que o encerramento de escolas de 1º ciclo do ensino básico tem por base critérios economicistas, sem ter em conta a realidade concreta de cada escola, de cada localidade e da sua comunidade.

Sob este ponto de vista, não se apresentam vantagens ao corte orçamental resultante do encerramento das escolas. Se o ministério ganha com esta medida, outros actores sociais perdem, nomeadamente os autarcas, que terão de suportar o transporte das crianças e, em alguns dos casos, o seu alojamento, e as famílias, para quem os gastos diários de uma criança fora de casa são mais avultados.

No entanto, algumas vezes, são os próprios pais que optam pelo encerramento da escola, apesar desta reunir todas as condições para a permanência das crianças na pequena localidade. Para além dos interesses dos pais, também existem as decisões dos Agrupamentos, que consideram ser mais fácil centralizar as escolas num só núcleo concelhio.

“Em Arez, foram os próprios pais que quiseram o encerramento da escola, nós fizemos um investimento na escola de Arez, em cerca de... 300 000 euros, não é?... e que está ali... mas foram os próprios pais que depois acharam, lá está... eram poucos os meninos e porque dá trabalho...e depois para o agrupamento é muito aborrecido andar a gerir uma escola ali e outra ali, pronto, é mais fácil estar tudo concentrado e gerirem tudo...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Para alguns dos autarcas, não é pertinente proceder ao encerramento de uma escola tendo apenas como critério a taxa de frequência, “...*haver uma vontade política*

dos altos, porque parece que havendo quatro alunos ou dez alunos, ou até vinte alunos... houvesse um ou houvesse dois acho que as escolas deviam estar abertas... porque às vezes dois sempre trazem mais...” (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela)

A posição deste interlocutor centra-se na defesa das pequenas escolas, referindo que a existência de poucos alunos não deveria ser motivo para o encerramento das escolas rurais.

Apesar dos entrevistados considerarem que a continuidade da comunidade rural não depende somente da existência das escolas, estas podem representar um dos papéis primordiais no plano do desenvolvimento local, uma vez que como afirma o Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão “...se não houver escola, se não houver crianças não há futuro numa freguesia.”.

Pretende-se que o encerramento das escolas não decorra de forma cega e que não haja indiferença face às razões dos que pais e autarcas que protestam.

Assim, admitindo o encerramento de estabelecimentos de ensino, esse terá de ser sempre um processo gradual e nunca abrupto.

Torna-se deste modo imperativo a continuação da relação entre todos os elementos da comunidade educativa, como forma de integrar todos os intervenientes, para que se resolvam os problemas existentes na escola e na comunidade.

“... uma pessoa que vive num grande centro urbano, vive com muito maior insegurança, quando deixa o filho na escola do que se for aqui, porque aqui conhece o auxiliar... até pela relação de proximidade, até porque protestar é muito mais fácil... se quiser protestar por causa da comida vem directamente à câmara?... há um controlo diferente, mas é também por essa relação de proximidade e de família que se cria...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Em meios rurais é mais fácil existir esta relação de proximidade e de confiança entre os intervenientes da comunidade educativa, sendo também mais fácil a resolução dos problemas que vão surgindo.

Como refere o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior, “... a escola...tinha oportunidade de irem mantendo aquilo que era a tradição, entre alunos, professores, comunidade e no conjunto da escola ter oportunidade de... também acompanhar a evolução dos tempos...”

A escola, para além de contribuir para a continuidade da relação da comunidade educativa, é também uma instituição que valoriza as tradições e contribui para que as pessoas com mais idade acompanhem “a evolução dos tempos”, como refere este autar-

ca. Podemos assim referir que a escola é “...um sítio a que os idosos poderiam recorrer” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches).

No entanto, a ida dos idosos à escola não se limita à utilização desta instituição como um recurso, uma vez que a sua presença nas escolas permite a valorização da cultura local. Sempre que um idoso conta uma história, relata um acontecimento ou fala do seu passado ou do passado da comunidade, está a ensinar algo novo às crianças, está a vincular a identidade local.

“...o genuíno dessas escolas, desses alunos, dessas comunidades é tão importante agente mantê-lo, como tentar transportá-lo um pouco para aquilo que já é a evolução dos tempos em que se vão perdendo os valores, as raízes, as tradições, tudo aquilo que é nosso...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

O próprio “*processo de ensino-aprendizagem*” é sempre uma relação que implica os idosos e a comunidade, corporizada e interiorizada nas crianças, “*nas pessoas que moram nos alunos*”. (Azevedo, 1994:117)

Para além desta valorização da identidade local, a escola rural é importante para o desenvolvimento local, como refere a Presidente da Câmara Municipal de Nisa, “...portanto, não tem ver só com a questão do princípio, tem muito a ver também com uma estratégia de desenvolvimento local e regional que eu acho que é importante. “

Esta autarca considera a escola como sendo uma instituição promissora de desenvolvimento local. A promoção dos valores locais e das raízes, a reconstrução de identidades sócio-pessoais e locais, a produção de sociabilidades e o equacionamento e solução de problemas comuns torna a escola rural importante no desenvolvimento local e regional.

A manutenção das escolas rurais é importante porque, “...se calhar os pais em vez de estarem a viver em Portalegre, ou em Nisa, começam a ver que naquela comunidade podem viver, porque esta proximidade é muito mais segura, é muito melhor para as crianças...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa).

Em jeito de conclusão, podemos inferir que o abandono de um serviço público como a escola, numa pequena localidade, significa uma perda irreparável na identidade local, e um factor claramente favorável à desertificação, desde o desincentivo à fixação de novas famílias (e à dificuldade da manutenção das existentes no local) na comunidade, como ao prejuízo da dinâmica local. É claramente um factor desagregador da coesão territorial.

Reconhecimento pela comunidade local e outras pelo trabalho desenvolvido pela escola

Muitos são os trabalhos desenvolvidos pelas pequenas escolas rurais, trabalhos em que se valoriza o meio local, se reavivam tradições, se resolvem ou tentam resolver problemas da comunidade e se delineiam estratégias de colmatar o isolamento a que muitas vezes estão “condenadas”.

Assim, as escolas ajudam a criar infraestruturas locais que variam desde a criação da Casa Museu em Alpalhão, à criação do Centro Comunitário no Assumar. A criação destas infraestruturas acaba por ser o reconhecimento local da escola.

O Presidente da Câmara Municipal de Monforte, refere-nos que, “... *penso que hoje tanto faz Santo Aleixo com a questão do projecto dos bonecos, como o Assumar em relação ao Centro de Dia, têm presente que foi desse projecto que acabou por arrancar com aquilo*”.

Para este autarca, o trabalho desenvolvido pelas escolas, através de projectos de valorização do meio rural foi muito reconhecido pela comunidade local.

Há também que referir o reconhecimento da comunidade pelo trabalho desenvolvido pela escola, a qual “...*promoveu também a oportunidade da própria comunidade local, os pais, os avós, os familiares também promovessem esse intercâmbio... e isso foi muito enriquecedor, porque aproximou as pessoas e consolidou ainda mais a oportunidade das pessoas estarem na sua escola...*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior).

Salienta ainda que do ponto de vista pedagógico, estes idosos são como um recurso, utilizados na procura e valorização dos saberes e das culturas locais, numa sociabilidade em renovação.

O trabalho educativo em meio rural, quando concretizado através da cooperação dos diferentes parceiros da comunidade que se mobilizam para a acção, permite abrir possibilidades às pessoas, fazendo-as sentirem-se úteis e empenhadas na defesa do contexto que habitam, ou seja, do reforço da identidade desse contexto rural ou ainda da reabilitação de cidadanias periféricas e de uma inversão da lógica deficitária de olhar para o local rural - “...*nalgumas comunidades esse trabalho é reconhecido, mas isso*

também depende muito do trabalho que a própria escola fez com a comunidade...”(Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Ainda neste contexto de reflexão, a interlocutora atrás referida, caracteriza o trabalho em parceria com base na responsabilidade do trabalho que a escola desenvolve com a própria comunidade.

Nesse sentido, é de referir que os parceiros da comunidade podem e devem intervir, isto é, quando são solicitados a participar em actividades sentem que não estão esquecidos, com a sua participação podem fazer e mostrar aquilo de que são capazes, ou seja, defendem e valorizam a identidade do contexto rural enquanto cooperam com a escola e com outros parceiros locais. Existe assim uma permanente invenção de novas possibilidades face aos desafios criados pelo local e pelas pessoas que o habitam.

"Parece ser central a ideia de que implicado na natureza da parceria está, sobretudo, o ambiente de construção em permanência, derivado quer da necessária busca e constante adequação, quer da sua finalidade articuladora de alianças entre interesses e visões diferenciadas, quer ainda da necessidade de acompanhar a mutação dos agentes e das sociedades" (Stoer & Rodrigues, 2000:186).

De igual modo é referido que “...no dia-a-dia a escola tinha o professor, tinha os alunos e os idosos iam lá de vez em quando, ou quando entendiam ir, mesmo eles de livre vontade para actividades que estavam programadas ou não.” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior).

Podemos assim dizer que existe uma aproximação entre as comunidades e a adesão das pessoas às actividades realizadas nas aldeias, as quais dependem em grande medida do interesse dos temas tratados, ou seja, de temas que têm a ver com actividades culturais da aldeia e com os problemas relacionados com o ambiente.

Deste modo, é importante que existam na comunidade “*cada vez mais agentes, no próprio seio do mundo social, que fazem entrar conhecimentos doutos, senão científicos, na sua prática e, sobretudo, no seu trabalho de produção ou de manipulação das representações do mundo social.*” (Bourdieu, 1989:47)

Os professores, um dos agentes mais activos neste processo, não limitam a sua actuação à sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem, procurando defender e promover a sua autonomia profissional e essa forma de actuação, sendo motivo de reconhecimento por parte da comunidade, como diz a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, “...se o professor for um profissional empenhado haverá sempre quem tenha alguma coisa a dizer...”. E acrescenta, “...depende sempre de vários factores, da

envolvência, da capacidade de trabalho e do profissionalismo...”, ou seja, o professor deve evocar e reviver a identidade de um contexto rural, onde a criança vai sendo socializada ao longo do tempo em que aí vive, tendo o cuidado de também envolver a comunidade. Ao envolver a comunidade, vê o seu trabalho ser reconhecido:

“Considero!... considero e muito, porque felizmente, também temos tido sorte com o rol de professoras... ora, eu já cá estou há 18 anos e tenho acompanhado as escolas e tem sido um trabalho valioso o trabalho de qualquer das professoras que tem por cá passado, portanto é muito positivo.” (Presidente da Junta de Freguesia dos Mosteiros)

Em suma, podemos dizer que a comunidade reconhece o trabalho desenvolvido pela escola, sendo muito importante que se mantenha a interacção e cooperação entre a escola e a comunidade local, sempre com a consciência de que cada escola está inserida numa realidade social muito própria, sobretudo ao nível dos recursos.

Acções locais que a escola deve dinamizar

Dois dos autarcas entrevistados consideram que a valorização das tradições são as acções locais que a escola mais deve dinamizar. O Presidente da Câmara Municipal Campo Maior refere que deve existir por parte da escola a preocupação de valorizar *“As tradições, sobretudo as tradições...”*, de fazer pesquisas de âmbito local, de promover os valores das comunidades locais, através dos contributos das crianças na escrituralização das culturas locais (Sarmento, 2000). A este propósito, a Presidente da Câmara Municipal de Nisa refere que *“... as nossas crianças continuam a desenvolver projectos de âmbito local e Nisa tem a especificidade do barro, dos bordados, até mesmo do queijo, dos enchidos ...”*

Para que estas acções locais tenham sucesso, é necessário que exista uma interacção entre crianças e idosos, o que é referido por três autarcas: *“no fundo isto é transmitir conhecimento à criança, é juntar aquilo de que bom tem o idoso...”* (Presidente da Câmara Municipal de Monforte). A estratégia de envolvimento dos mais velhos corresponde ao corolário de uma identificação progressiva dos seus problemas e da participação da escola na criação de serviços para os ajudar a resolver - para que as crianças possam conhecer a história, os costumes e as tradições da comunidade onde vivem:

“...eu considero que essa questão do contacto entre os idosos, que é muito importante, porque vai dar a conhecer um pouco da nossa história, não é?... porque essas pessoas de 80 ou 90 anos veem-nos ensinar coisas que era impossível as crianças alguma vez saberem o que é que se passou aqui na nossa freguesia...” (Presidente da Junta de Freguesia dos Mosteiros)

existindo no desenvolvimento destas práticas um propósito de participação social útil, de reconhecimento pessoal e social dos mais velhos. Segundo d’Espiney, acresce à participação dos idosos nesta dinâmica o simbolismo de sinal contrário ao imobilismo e ao conservadorismo que se lhes atribui, entendendo *"os idosos não como lastros do passado, mas como depositários da teia de afectos, do acervo de saberes e de sentimentos de pertença que podem induzir uma nova identidade com raízes na especificidade do rural"* (2003: 10).

Nesta sequência de pensamentos, considera-se que as acções locais que a escola deve dinamizar, passam pela criação de infraestruturas: *“Existe o museu...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão) e *“...em Alpalhão temos o museu...”* (Presidente da Camara Municipal de Nisa). Relativamente ao museu, a sua importância é reconhecida pela ligação que através dele se estabelece não apenas entre o passado e o presente, mas também entre a escola e a comunidade circundante. Outro autarca, considera que a escola deve desenvolver intercâmbios com escolas espanholas, conjuntamente com projectos educativos locais, *“...acabámos por fazer projectos conjuntos com a escola de Albuquerque, com a Codosera... com outras escolas... da vizinha Espanha...”* (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior), pelo que *"o desenvolvimento passa também pela existência de redes, formais e informais, de solidariedade, activas, cujos efeitos são visíveis em acções, iniciativas e projectos. Nesta perspectiva, a educação é um factor motor do desenvolvimento"* (Canário, 1995:155).

Os diferentes contextos e os diferentes parceiros, ao interagirem uns com os outros e com a escola no seu contexto de enquadramento, o contexto rural, possibilitam a criação de *"redes de sociabilidade onde se torna possível o exercício de uma cidadania por parte daqueles que a cidade ritmada pelas exigências do mercado globalizado tende a excluir"* (Correia, 2001:5). Neste sentido, a articulação da escola rural com outros parceiros sociais, nomeadamente com escolas espanholas, inscreve-se num *"movimento mais amplo de renovação de formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, movimento esse que tem uma dinâmica de longo prazo e que favorece a persistência das práticas*

sociais de parceria" (Canário, 1995:153). Estes projectos e intercâmbios acabam por ser também uma forma de valorização da identidade local/tradição local.

A escola rural, quando incorpora e valoriza na sua acção educativa conteúdos que fazem parte da vida da aldeia, promove a construção identitária da localidade e da própria escola, sendo "*assumida a educação como um acto de cultura e processo de produção de sociabilidades*." (d'Espiney, 2003:11)

Para além da valorização das tradições, a escola deve enaltecer a vertente artística "*...que é esquecida, mas que faz falta...a escola devia desenvolver mais... não me estou a referir somente a esta questão por exemplo ligada às artes plásticas ou ao desenho...mas também às outras artes...à questão do teatro, iniciação ao teatro, à música...*" (Presidente da Câmara Municipal de Nisa). A participação neste tipo de actividades permite considerar o contexto educativo rural num espaço e num tempo que, não sendo estáveis, são considerados bons para serem vividos através de relações interpessoais muito ricas, de experiências diferentes. Todo o tipo de actividades que os alunos possam desenvolver são enriquecedoras para si, por isso essas actividades poderão ser de carácter artístico ou de valorização dos seus saberes empíricos.

Podemos assim dizer que a escola rural quando incorpora e valoriza na sua acção educativa conteúdos que fazem parte da vida da aldeia , promove a construção identitária da localidade e da própria escola, sendo "*assumida a educação como um acto de cultura e processo de produção de sociabilidades*." (d'Espiney, 2003:11) Esta valorização dos saberes dos alunos, assenta nas aprendizagens locais, como refere a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches "*...há muita aprendizagem fora da escola...*", acrescentando ainda que deve "*... haver momentos de partilha e de interacção com a comunidade que depois podem ser explorados em sala de aula...*"

As escolas abrem as portas à comunidade, procurando um maior envolvimento com as famílias e outros actores exteriores à escola, no sentido de complementarem e enriquecerem as actividades educativas.

Influência das escolas na relação da autarquia com a comunidade

Questionados sobre a influência das escolas na relação da autarquia com a comunidade, dos sete interlocutores, cinco referiram que a mesma é influenciada pela relação que a escola tem com a comunidade: “...o professor na sala de aula se tiver um bom relacionamento com os alunos e com os encarregados de educação, de certa forma ele consegue influenciar as opiniões...”(Vereadora da Câmara Municipal de Arronches). A mesma autarca refere que o professor é um influenciador de opiniões junto dos encarregados de educação, se conseguir manter com estes um bom relacionamento. A escola tem o dever de ser mediadora dessa realidade, equilibrando as diferenças e dando os mesmos direitos às pessoas, informando-as e fazendo-lhes entender uma realidade que muitas vezes desconhecem.

Podemos dizer que a escola “fazia também essa ponte entre nós e a comunidade e é nesse sentido que era útil também.” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior). Através desta ponte que o professor estabelece entre a autarquia e a comunidade, faz-se a transmissão dos problemas locais identificados, sendo através do professor que os problemas da comunidade chegam aos autarcas.

Relativamente à escola valorizadora do papel da autarquia, o Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela refere: “através da escola a autarquia tem um papel importante na comunidade...”

Não podemos, no entanto, esquecer que muitas das vezes a comunidade limita-se a fazer exigências, a apresentar os seus problemas e esquece-se das suas obrigações, pelo que a Presidente da Câmara Municipal de Nisa diz, “... a autarquia também tem um papel importante ao alertar para aquilo que deve ser a intervenção ao nível da própria comunidade familiar e estabelecer também aqui essa relação...”. E acrescenta, “... muitas vezes também é preciso a dado momento que essa relação entre a comunidade e a autarquia aparece aqui de permeio... as pessoas também têm a noção do seu papel, que há também responsabilidades delas neste processo... “ Toda esta relação de influência é complicada e requerer alguns cuidados. De acordo com o Presidente da Câmara Municipal de Monforte, esta relação da escola com a autarquia tem, muitas vezes, resultados futuros em termos de eleições autárquicas:

“...eu penso que a melhor forma que existe é que qualquer Presidente de câmara, e eu agora já não sou, por isso estou à vontade para dizer isto... têm sempre a grande preocupação em tratar muito bem as escolas, porque sabem de antemão que se tratarmos mal as escolas, estamos a tratar mal os filhos dos nossos munícipes, logo a seguir vamos ser penalizados de certeza absoluta.”

Salienta ainda que existe a necessidade dos autarcas manterem com as escolas uma boa relação. A autarquia e as juntas de freguesia, enquanto parceiros institucionais no local, são induzidas a cooperar nas iniciativas socioeducativas realizadas na aldeia que muitas vezes são dinamizadas pela escola - a sua presença e participação constituem uma referência simbólica que leva os habitantes a sentirem-se valorizados, participando mais activamente. Esta cooperação engloba muitas vezes uma participação monetária para a realização das festas de Natal, para os desfiles de Carnaval, mas também engloba o fornecimento de material de desgaste e de limpeza:

“...a junta de freguesia dá apoio às escolas através do protocolo da câmara... damos apoio no aspecto de tiragem de fotocópias, material de limpeza. Às vezes um pequeno subsídio, a junta também não tem... não tem grandes recursos financeiros ...” (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão)

Não podemos esquecer que as escolas do 1º ciclo se limitam a receber subsídios de expediente e limpeza das autarquias, dependendo também das mesmas no que se refere aos serviços de acção social.

A escola como recriadora da identidade local

A escola rural é uma instituição que pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo activamente para a revitalização social das zonas rurais (Amigui-nho, 1995).

Foi tendo em atenção estes aspectos que investigámos até que ponto a escola é recriadora da identidade local.

Três dos autarcas entrevistados consideram que a escola deve valorizar as aprendizagens locais no seu processo educativo.

“...havia sempre um local com vida que era a escola, que permitia que a comunidade, sempre que entendesse tivesse uma relação de qualidade que ali estava presente, porque estava também a formar miúdos da própria comunidade e estava a ensinar, mas também tinha necessidade dos ensinamentos dessas mesmas tradições que as próprias pessoas da comunidade podiam transmitir.” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Levar a comunidade à escola para que esta ensine as crianças a renovar as tradições ou a falar sobre elas, é entendido pelo Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela como forma da escola recriar a identidade local, pelo que afirma, “...eles faziam até galritos para os alunos, na parte de educação tecnológica e aqueles trabalhos manuais que faziam... galritos para apanhar peixe, sabiam o que era uma galinha a chocar, que tempo é que estava no choco...”

A recriação da identidade local é vista pela Presidente da Câmara de Nisa, como uma forma de valorização do património, uma vez que “...nós levamos até muitas vezes os artesãos até à escola, eles também vão visitar os ateliers, mas não é só nessa área, também mesmo no conhecimento do património...do património construído e do património natural ...”. Esta declaração mostra que não é possível considerar o indivíduo fora das circunstâncias históricas e do contexto em que vive.

Atendendo a que a escola valoriza as aprendizagens locais no seu processo educativo, não podemos esquecer que ao fazê-lo está também a valorizar a identidade local, como refere o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior: “...a identidade ...das povoações também é fortalecida com a presença da escola...”. Podemos dizer que as escolas rurais são um local de preservação e socialização de marcas culturais, ou seja um centro recriador da memória e da cultura local. E é desta reinvenção da relação escola-comunidade que é possível partir-se para o desenvolvimento de projectos locais, recriadores da identidade local:

“...é importante esse tipo de projectos, porque aprendem as crianças e aprendem os professores à medida que vão trabalhando determinados temas ligados ao meio rural e até ao meio agrícola.” (Veradora da Câmara Municipal de Arronches)

Este tipo de projectos, para além de valorizarem a identidade local, estabelecem também intercâmbios com outras comunidades:

“...quando nós começámos com este Projecto das Escolas Rurais... era permitir àque-las crianças, acima de tudo, através da valorização da sua própria identidade, abrir-lhe os horizontes e dar-lhe a conhecer também aquilo que existia noutros espaços também... eles tinham contacto também com escolas rurais da Extremadura Espanhola, mas abrir os horizontes e acima de tudo fazer o contraponto entre a realidade deles e a outra realidade e mostrar-lhes que se calhar o que existe no centro urbano é importante, aquilo que existe aqui também é importante e que é quase como se fossem vasos comunicantes, uns precisam dos outros e tinham várias parcerias com escolas de outras cidades...portanto, perdendo-se este tipo de trabalho, não é?... realmente, para eles, na minha perspectiva, com o abandono deste trabalho perde-se uma base, que eu acho que era importante e valorizava muito, e valoriza as próprias comunidades rurais, porque Portugal é um imenso território rural ...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Refere ainda que existe também a preocupação de os tornar mais ambiciosos ao trabalharem sobre os seus problemas, numa intervenção social e pedagógica, para a sua melhoria e para o desenvolvimento dos contextos. Este tipo de projectos persiste ainda hoje como um forte traço identitário da lógica e da prática de intervenção (Amiguinho, 2004), “...no carnaval com as professoras e as criancinhas trajando ... com o ...os trajes... tradicionais de Alpalhão...A feira dos enchidos... têm lá a sua barraquinha para fazer os seus trabalhinhos e isso é muito importante para manter a identidade...” (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão)

Actualmente, a escola é entendida como “*um espaço público socialmente construído pela actividade comunicacional*” (Correia, 2001: 11) num paradigma estruturador, construído e partilhado, enfatizando de forma crescente “*as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias*” (Correia, 1998: 23).

Por tudo o que atrás referimos, podemos dizer que a escola é promotora da comunidade local, sendo evidente nas palavras do Presidente da Junta de Freguesia dos Mosteiros: “...aqui os Mosteiros sem a escola, sem os miúdos, sem... isto é uma tradição desde que nós nos conhecemos... se um dia isso acontecer vai até acabar a própria freguesia...”. Temos que salientar que as duas grandes referências do mundo rural são o igreja e a escola. Desaparecendo estas referências, as pessoas sentem-se um pouco perdidas. Começam a ver que, havendo menos gente, deixa de haver posto médico, transportes.

A escola, para além de ser um ponto de referência, é também promotora da aprendizagem ao longo da vida, como refere o Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela, “*e estes alunos, estas crianças conviviam com as coisas ligadas ao meio e eram pessoas que eram despertadas para a vida...*”, considerando que essas aprendizagens as despertam para a vida.

Capítulo VI- Escola/autarquia e o desenvolvimento local

Importância da relação escola/autarquia no desenvolvimento local

No que se refere à capacidade de trabalhar conjuntamente e à importância que a relação escola/autarquia tem no desenvolvimento local, os testemunhos dos autarcas não foi unânime. Dois dos autarcas consideraram que “*É fundamental, se houver uma boa articulação todos ganham...*” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches), ao que o Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela acrescenta “*Através da escola a autarquia tem um papel importante na comunidade...*”. A relação entre a escola e autarquia é importante e é através da escola que a autarquia vai ter um papel importante na comunidade. Este papel do poder local, como parceiro na educação, é tanto mais relevante quanto mais se afirma a convicção de que o partenariado tem um papel importante no processo de territorialização da educação - o processo de territorialização da acção educativa não passa ao lado das questões do desenvolvimento local (Canário, 1995).

No reconhecimento do papel importante, quer das parcerias, quer do partenariado no desenvolvimento local e no processo de territorialização educativa, é, pois, imprescindível que “*o poder local ter e assumir responsabilidades territorializadas de desenvolvimento das diversas áreas sociais, nomeadamente de ser mentor e agente indutor e ator do desenvolvimento local*” (Canário, 1999:42-44)

A intervenção do poder local na área da educação justifica-se num processo de parceria na educação contextualizado na territorialização da acção educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias existentes (Lima, 1992).

Opinião contrária tem o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior, considerar que “*...não há uma relação de desenvolvimento económico, ... essa relação escola/câmara ou mesmo com as empresas... porque na verdade são pequenas e não têm nenhuma relação directa com projectos de desenvolvimento...*”

Há, no entanto, uma autarca que afirma que a escola é um alicerce para o desenvolvimento: “*... não há desenvolvimento se não houver escola...se não existir educação...*” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa). Refere também que, não havendo escola, não há desenvolvimento - importa salientar que a escola enquanto entidade local

é geradora de uma dinâmica particular, uma vez que tem em conta eventuais linhas de ruptura ou continuidade entre a nova escola, produto das políticas de reordenamento, e a velha escola, local de memória e tradição. Neste sentido, a escola, procura o legado e o significado das tradições locais e procura recolocá-las no futuro, numa óptica de desenvolvimento local, que abra caminho a soluções que permitam dinamizar e reintegrar o meio rural:

“...a massa crítica que a própria escola traz ajuda a vermos as coisas com uma visão diferente, que não eramos capaz de ver sem aquele núcleo que acaba por viver connosco e que tem connosco...e que acaba por apontar às vezes caminhos que nós não somos capazes de ver.” (Presidente da Câmara de Monforte)

Para este autarca, a escola ajuda as autarquias a trilhar um caminho de análise e reflexão em busca das possíveis relações entre o desenvolvimento local, a herança identitária de um aldeia e o papel e o lugar dessa escola nessa lógica actual de progresso e dinamismo. Tanto a escola como a autarquia, ajudam no desenvolvimento local: *“... é um desenvolvimento a nível não só da junta, como também da própria população e país.”* (Presidente da Junta de Freguesia dos Mosteiros). Acrescenta ainda que, para além do desenvolvimento local, esta relação de parceria entre a escola e a autarquia contribui para o reconhecimento nacional:

“...no tempo da professora Lina que veio cá o Presidente da República, convidou os miúdos para irem a Lisboa, enfim... é sinal que de facto a junta de freguesia e a escola têm um bom relacionamento e o que se faz é apreciado por toda a gente.”

A ida dos alunos de uma pequena escola rural (Mosteiros) a Lisboa, neste caso para visitarem o local de residência do Presidente da República, é um reconhecimento nacional pelo trabalho desenvolvido pela escola. De acordo com este testemunho, podemos também referir que a autarquia valoriza o trabalho da professora, podemos perceber que, em contexto rural, às relações de sociabilidade é atribuída uma importância cuja implicação, no desenvolvimento do trabalho educativo em parceria, vale a pena considerar. Este trabalho de parceria promove a formação de cidadãos activos, capazes de intervir e lutar pelas suas ideologias:

“... o nosso interesse era que as crianças... enfim, ganhassem mais competências e crescessem sobretudo enquanto pessoas. Porque o que é que os autarcas querem?... querem cidadãos, pessoas de pleno direito que saibam assumir, que saibam lutar por aquilo que pretendem. E o que é que os professores querem?... querem que os seus alunos saiam dali enriquecidos, com outras competências...” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches)

Da mesma opinião é o Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão, ao considerar que esta relação de parceria entre a escola e a autarquia contribui para o desenvolvimento local “...talvez na situação ... das crianças terem uma perspectiva futura...” e possam, também elas, ser intervenientes activos no desenvolvimento local da sua aldeia.

Contributos das escolas rurais para a resolução de problemas locais em parceria com a autarquia

É importante a existência de uma atitude por parte dos profissionais da educação, no sentido de se criarem parcerias e projectos envolventes que interliguem a escola com o mundo exterior. Isto só poderá ser atingido através de práticas pedagógicas, necessariamente empenhadas, reflexivas e dinâmicas.

Dos autarcas que entrevistámos, três consideram que a forma das escolas contribuírem para a resolução de problemas locais é o desenvolvimento de projectos de âmbito local com “...a Escola Superior de Educação e os projectos que aqui implementou tiveram um papel importante ” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches). Não podemos deixar de referir que estes projectos levados a cabo no âmbito do desenvolvimento das escolas rurais, no sentido de valorizar e vivenciar os saberes e experiências locais, muito contribui para a resolução de problemas locais. Isto não pode levar a uma desresponsabilização política e concentrar na escola o dever do desenvolvimento e criação de dinâmicas locais, até porque todo este processo requer a articulação com outras entidades, “...as crianças... ou a própria escola, motivava... e fazia pressão também para que, nomeadamente o médico, com alguma frequência também lá fosse, em vez de ir uma vez por mês passasse a ir duas ou três vezes por mês” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior).

Não podemos esquecer que estas populações são, na maioria, envelhecidas e necessitam de cuidados médicos com frequência. Através desta articulação com outras entidades, a escola pode “assumir o desenvolvimento rural, como uma proposta de distribuição de recursos a exigir uma nova relação com a gestão dos bens públicos” (d’Espiney, 2003:10) que se interliga com o exercício da cidadania e a promoção de atitudes locais. Estas relações de parceria devem ser “... não de obrigatoriedade, mas de uma parceria de despertar as pessoas, as entidades, os responsáveis para coisas que

seja necessário lá fazer... a nível do ambiente... em termos arqueológicos...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Esta promoção de atitudes locais trata-se de participar na inflexão dos efeitos desestruturantes de uma economia de centros penalizadores e de difusão de benefícios (Pedroso, 1998), de todo incapaz de solucionar os pequenos problemas das comunidades. Atendendo a que esta capacidade da escola é, a este respeito, limitada, torna-se necessário envolver as autarquias e outras entidades e instituições. Para a resolução de alguns problemas locais, este envolvimento da autarquia é fundamental, principalmente no que concerne à criação de infraestruturas locais. A este respeito o Presidente da Câmara Municipal de Monforte diz “...*eu penso que o Centro de Dia é mais do que visível, está implantado aqui no Assumar...*”.

Para que esta relação de parceria entre a escola e a autarquia seja promotora de resolução dos problemas da comunidade, muito contribui o papel da escola como transmissora das necessidades locais: “...*a escola, consegue-nos transmitir essas situações todas de... das carências, das necessidades ...que a própria localidade possa ter, e nós nas câmaras obviamente tentaríamos sempre colmatar isso*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior).

As escolas rurais são locais onde se deslocam muitas pessoas da comunidade, em actividades de trocas de aprendizagens, falando muitas vezes dos seus anseios e preocupações. Também as crianças são portadoras dos problemas e angústias da família e dos vizinhos. Desta forma a escola torna-se um local de intervenção em termos de cidadania dos próprios meninos... Os alunos aprendem não só a olhar a sua comunidade, como começam a ver o que está bem e o que está mal, a sentir a necessidade de tentar resolver os problemas muito simples que têm a ver não só com a vida da escola, como com a sua própria vida e do local onde vivem.

Devido às limitações das escolas rurais, muitas vezes, surge a necessidade de alertar a autarquia, seja na pessoa do Presidente da Câmara ou da Junta de Freguesia, no sentido de serem tomadas medidas para resolver os problemas da comunidade: “...*alguma coisa que não esteja menos bem a escola dizer-nos a nós... chamar-nos à atenção e nós remediamos de facto aquilo que nos dizem.*” (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros).

Não podemos esquecer que o poder da escola tem vindo a sofrer grandes alterações: *“...antigamente havia professores que muitas das vezes quando os pais não se portavam bem, eles próprios iam a casa dos pais e puxavam as orelhas aos pais, porque tinham muito essa influência também dentro da comunidade”* (Presidente da Câmara Municipal de Nisa), acrescentando ainda que *“...há histórias fantásticas de professores que resolviam às vezes problemas e que viam em meios muito rurais e que eram respeitados...os problemas de alcoolismo que existiam e etc... e tinham muito esse papel e que ainda existem nos meios rurais...”*.

A partir da escola, identificam-se necessidades e potencialidades, mesmo no desfavor, diagnosticando a vida e os problemas da aldeia. Por outro lado, tal significa integrar uma construção participada de soluções e intervir na promoção de dinâmicas de desenvolvimento que passam na maioria das vezes pela resolução dos problemas da comunidade.

Escola Rural: Detecção e acção sobre os problemas da comunidade

Nas entrevistas que realizámos, cinco dos nossos interlocutores referiram que a escola rural é transmissora dos problemas locais, ajudando na sua detecção e posteriormente na sua resolução.

Segundo a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches,

“...as crianças fizeram um jornal, que foram levar à autarquia, referindo que na rua da escola faziam falta lombas, porque os carros transitavam por ali com grande velocidade. E devo-lhe dizer que foi na sequência desse jornalinho e desse pedido feito pelas crianças que câmara... mandou colocar as lombas na escola, na rua das escolas.”

As escolas começam por partir das questões próprias, procuram resolver as dificuldades que são inerentes ao seu bom funcionamento e depois vão-se alargando já mais ao nível do local em si, através de parcerias, sendo a autarquia o primeiro parceiro a considerar.

“Quando nós vamos às escolas rurais, nós políticos, ou quando algum funcionário da câmara lá vai... há sempre qualquer coisa que o professor transmite... necessidades de qualquer chamada de atenção, não tem que necessariamente ser só para a escola, pode ser para a comunidade, porque como digo, a escola é o epicentro daquela comunidade... porque vão buscar os miúdos, porque vão fazer as suas actividades intergeracionais com as crianças, vão lá falar com o professor por qualquer motivo e há sempre,

depois um transportar de preocupações e informações para a escola, para o professor, para os alunos ...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Não podemos esquecer que a escola não é um mundo estanque e isolado da comunidade, aliás representa o seu interior. Os alunos são a comunidade dentro da escola (Canário, 1990:84) e a escola é o epicentro dentro da comunidade, logo toda a informação chega à escola, uma vez que a escola é um sistema aberto em permanente comunicação com a comunidade local através dos alunos. Os alunos são o veículo privilegiado das trocas de comunicação entre a escola e as famílias.

Desta simbiose que envolve a escola e toda a comunidade educativa surge a necessidade de intervir localmente, resolvendo os problemas com que a comunidade se depara; não o conseguindo fazer de forma autónoma, a escola recorre à autarquia e, em conjunto, tentam equacionar formas de os resolver- essa resolução passa muitas vezes, pela criação de infraestruturas, como é o caso da criação do Centro de Dia do Assumar.

“...aqui no Assumar ... foi feito um inquérito à população e assim a população manifestou ... das lacunas que existia aqui, era a falta de um Centro de Dia para as pessoas não terem que ir logo para o lar. E entretanto, eu também, no fundo, empurraram-me, mas de qualquer forma também colaborei desde a primeira hora e o Centro de Dia aí tem estado a funcionar, já lá vão uns largos anos...” (Presidente da Câmara Municipal de Monforte)

A detecção dos problemas da aldeia é como um impacto local dos trabalhos dos alunos, que dão viabilidade ao trabalho desenvolvido nas escolas rurais: *“a percepção deste contributo por parte das crianças constrói uma relação duradoura, porque de significado, como os produtos de uma acção sócio-educativa impulsionada pela escola.”* (Amiguinho, 2008:570)

Relativamente à declaração do Presidente da Câmara Municipal de Monforte, podemos dizer que, mais uma vez, a escola rural teve o papel que lhe pode e deve caber enquanto pólo de desenvolvimento local. Este contributo poderá ser muito valioso e ajudar a reabilitar a escola, em geral, e a escola rural em particular.

É neste sentido que a Presidente da Câmara Municipal de Nisa refere os projectos de parceria que aí se desenvolvem:

“... nós estamos neste momento com o projecto Nisa Ecoeficiente, que é um projecto de sustentabilidade energética, em que o objectivo é tornar Nisa, portanto, sustentável em termos energéticos e estamos exactamente a trabalhar com as escolas... e uma das coisas que temos são esses laboratórios, onde eles vão investigar e apresentar propostas ...”

Este projecto pode ser considerado como uma forma de gestão pedagógica e educativa.

Alguns autarcas consideram que a escola rural não ajuda na detecção e acção sobre os problemas da comunidade, referindo apenas que *“Eu penso que aí talvez não...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão e *“Essa tradição aqui não...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros. Pensamos, no entanto, que a participação da escola na detecção e acção sobre os problemas da comunidade por parte das escolas rurais, favorece e estimula a iniciativa das populações na resolução dos problemas das suas povoações e constitui um procedimento que pode contrariar os efeitos perversos das políticas centralizadas, numa lógica de mero crescimento, traduzidas pelo acentuar de assimetrias que penalizam as zonas rurais.

Escola Rural: factor de incentivo à fixação de pessoas e ao investimento nas localidades

As zonas rurais portuguesas estão em processo de desertificação progressiva, situação que acreditamos intensificar-se com o reordenamento do parque escolar.

Nesta perspectiva, cinco dos nossos interlocutores consideram a escola como um incentivo à fixação das populações: *“...acho que motiva um pouco as pessoas para viverem nas terras onde, onde os seus filhos possam frequentar a escola primária.”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão).

O encerrando das escolas nas pequenas aldeias vai provocar o isolamento das pequenas comunidades e acelerar o processo de desertificação, porque os pais acabam por se mudar também para as sedes de concelho:

“... a escola fecha e eles veem para aqui e trazem os filhos, porque embora já alguns trabalhassem, mas iam e vinham porque havia a escola e os miúdos ficavam na escola e eles vinham para o trabalho. Agora até deixam depois de aparecer nos locais. Estas escolas rurais é o que têm...” (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela)

Atendendo a todo este processo de desertificação que o encerramento das escolas rurais arrasta consigo, o Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros desenvolveu estratégias de fixação das pessoas na comunidade: *“...nós temos aqui uma tradição de fazer com que as pessoas se fixem cá... e a escola é importante, porque se não fosse a*

escola muitas destas pessoas não compravam cá casa, ou terreno para construir casa e abalavam...”

Tem havido, da parte de algumas juntas de freguesia e câmaras municipais, a preocupação de incentivar os jovens casais a fixarem-se nos meios rurais, dando-lhes facilidades para construírem casa nas pequenas localidades. Este incentivo leva os pais a questionar-se sobre o que é melhor para os seus filhos - para que se fixem ou invistam na localidade muito contribui a existência de uma escola.

A escola funciona como incentivo à criação de trabalho local, motivando algumas pessoas a criarem os seus próprios negócios e investirem em pequenos estabelecimentos comerciais. O Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão afirma que “...*aí pode a situação do investimento, por exemplo, numa papelaria...*” e acrescenta que também se pode verificar o investimento “... *por exemplo, de um estabelecimento com...de...de roupas para crianças, tudo isso desenvolve um pouco a própria terra.*”

De acordo com a Presidente da Câmara Municipal de Nisa, o apelo à residência e ao investimento nas localidades “*foi o grande motivo, para nós aderirmos ao Projecto das Escolas Rurais...*”. O Projecto das Escolas Rurais fomenta a ideia de que a escola é um pólo de desenvolvimento e animação comunitário crescente, que permite criar condições para que as populações se fixem nas pequenas localidades do meio rural.

Segundo Amiguinho (in A PÁGINA em diálogo com Abílio Amiguinho), o Projecto das Escolas Rurais foi:

“um forte contributo para repensar a escola de uma forma global, e mais particularmente, a escola em meio rural, foi que, apesar do objectivo inicial da intervenção ser de índole pedagógica, ele acabou por se transformar num projecto de intervenção social no sentido mais abrangente do termo.”

O desenvolvimento deste tipo de projectos de âmbito local faz com que “... *cada vez mais começa a haver o regresso às origens ...*” e acrescenta que “... *as pessoas terão tudo a ganhar se forem viver para o meio rural.*” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches).

O “*regresso às origens*”, como refere a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, é um sinal claro da necessidade de preservar as identidades e as diferenças, num mundo em que as distâncias e as fronteiras tendem a desaparecer, num mundo cada vez mais igual.

As aldeias são identidades fortes, de raízes profundas, identidades sedimentadas naturalmente ao longo de gerações - aspectos que a escola valoriza, fazendo um apelo à residência e ao investimento nestas pequenas comunidades rurais.

Escola como parceiro no desenvolvimento local

A Escola tem um papel importante no desenvolvimento local, podendo elaborar projectos e participar em programas de desenvolvimento local. Não podemos esquecer que a acção da escola não se esgota nos seus programas formais: *“O que a sociedade espera da escola é mais do que a instrução”* (Martins, 1996: 88), e é nesta perspectiva que o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior, considera que a escola é um parceiro no desenvolvimento local e, simultaneamente, considera a escola promotora de acções de desenvolvimento local: *“...algumas pesquisas que pudessem fazer, alguns roteiros turísticos que pudessem desenvolver para depois promover na via net estes roteiros e promover Ouguela também, em que a escola também era parceira nessa coisa directa e era o activista principal.”*

Nesta linha de pensamento, o Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela, considera que com o encerramento das escolas, o desenvolvimento local estanca: *“... há desenvolvimento se houver escola, agora até se notou que não há desenvolvimento...”*

Este estancar no desenvolvimento local, sentido em Ouguela, fica a dever-se à quebra de parcerias que a escola integra. Atendendo a que a escola integra diferentes parcerias, a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches afirma que a escola:

“... é um parceiro, até porque... nos últimos anos, a rede social, que é onde se encontram os diversos parceiros sociais numa mesa, a escola está lá representada...também está a médica ou alguém da saúde e como está lá a escola representada, se uma criança tiver problemas ao nível da saúde, está lá a saúde que eventualmente poderá proporcionar os meios para a criança ser tratada. Também lá está alguém ligada ao emprego, que eventualmente uma criança que já tinha ultrapassado a idade escolar, a escola poderá informar...”

De acordo com este testemunho, podemos considerar que as diversas instituições sociais e educativas locais ao tentarem promover dinâmicas de implicação de parceiros e de desenvolvimento local poderão constituir-se como autores privilegiados do desenvolvimento local, *“mas o “local não é o passado”*, é também a inovação, pois é a nível do local que, mais frequentemente, surgem e se desenvolvem as soluções que antecipam

o futuro (Canário, 1995:154). Nesta lógica de acção, vivificam o presente nas acções que desenvolvem e asseguram futuro(s) com e na educação democrática, inclusiva e pública em meio rural, com a cooperação dos diferentes parceiros locais.

Nesta óptica, três dos autarcas entrevistados, a escola é considerada um parceiro no desenvolvimento local: “...eu acho que as escolas são sempre positivas em todos os sentidos...” (Presidente da Junta de Freguesia dos Mosteiros).

A escola enquanto instituição é sempre positiva em todos os sentidos, uma vez que tem um grande poder interventivo a nível local e é criadora de alunos promotores de desenvolvimento local:

“Claro que sim, as escolas todas, sejam elas grandes ou pequenas, são parceiros... são parceiros no desenvolvimento, na verdadeira ascensão da palavra, mas na criação de potencialidades que são nomeadamente os alunos de poderem no futuro ser objecto de... de pessoas interventivas, capazes de promoverem o desenvolvimento no sítio onde nasceram e onde vivem...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

A escola deve definir uma estratégia de acção que consista, fundamentalmente, na tentativa de possuir uma função social de pólo de animação e de desenvolvimento local, permitindo uma maior contextualização da acção educativa escolar, bem como da sua combinação com a valorização do património cultural local e do reforço das identidades, e assim estará a formar alunos capazes de intervir localmente, promovendo o desenvolvimento do seu local de origem. Se a escola não possuir esta postura, os alunos ao crescerem acabarão por partir para locais mais apetecíveis, onde possam empregar-se e estabelecer a sua vida, o que irá agravar ainda mais o processo de desertificação a que o meio rural já está sujeito.

Todo este processo de promoção de desenvolvimento local exige esporadicamente a construção de infraestruturas:

“... neste momento temos um centro polivalente que vamos abrir em Alpalhão de apoio à escola de Alpalhão... claro que já tem os meios, mas vamos abrir o núcleo da biblioteca e vamos ter um espaço multimédia, mas de ligação à comunidade... portanto, fica ao serviço também da comunidade, não é só da escola...fazer sempre este inter espaço com a comunidade, porque também não se justifica só para as escolas...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

A participação na criação de infraestruturas por parte da escola, não quer dizer que na escola possa estar a chave do desenvolvimento das zonas rurais. Trata-se unicamente de salientar a importância da lógica subjacente a estas acções, pequenos passos que podem ter um efeito multiplicador, na medida em que anunciam uma abordagem

alternativa do desenvolvimento em meio rural e da contribuição da escola para esse processo de desenvolvimento.

Escola Rural como incentivo ao investimento por parte de outras instituições

Manter as escolas rurais como forma de garantir o investimento por parte das instituições, assenta no facto de que “... *quando se perde uma escola, vai-se o investimento...*”, uma vez que “... *se uma pessoa quiser montar um pequeno negócio numa destas aldeias, se tiver crianças não o vai montar lá, pois não?...*” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa), acrescentando ainda que:

“... ao deixar de existir a escola... mesmo aqueles negócios que existem, eles desaparecem logo... e nós vemos isso... Montalvão foi o exemplo disso... havia pessoas que se deslocaram exactamente para Nisa e que desistiram... portanto, a escola é um dos principais polos de desenvolvimento das comunidades rurais...”

Para além de afirmar que com o encerramento da escola o investimento das instituições termina, refere ainda, como exemplo, o que aconteceu em Montalvão, onde algumas pessoas que tinham um estabelecimento acabaram por o fechar e mudar-se para Nisa.

“questionar o futuro da pequena escola rural, significa, hoje, questionar o futuro (e a sobrevivência) do mundo rural, repensando modelos de sociedade e de desenvolvimento (ainda) dominantes, neste fim de século. Apressadamente condenada por alguns, em nome de uma certa ideia de “progresso”, a escola rural pode emergir como um pólo de desenvolvimento local e de renovação das práticas educativas.” (Canário, 1995:12).

Como reforço a esta citação, o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior, salienta a falta de incentivo ao investimento em meio rural, referindo que “...os privados raramente querem investir onde não há ninguém, ou pelo menos pouca gente...”.

Para o Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros, a escola rural, pode incentivar ao investimento por parte das outras instituições se estas atenderem às infraestruturas educativas:

“Só nesse sentido das pessoas acharem que a escola é uma comunidade... eu tenho falado com pessoas que não são de cá e dizem que estão satisfeitas, têm cá miúdos e estão satisfeitas com as pessoas que aqui estão a dar escolas e com as escolas e com a maneira de tratarem as crianças”

Não podemos esquecer que a grande maioria das escolas do 1º Ciclo foi alvo de obras de beneficiação e remodelação, o que muito agradou às populações locais. Estas obras de beneficiação, como tudo o que se decide relativamente à escola, são o resultado de uma relação de parceria que se estabelece através de uma rede social que se formou em torno da escola. Para a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, a criação desta rede social foi benéfica: *“...com a implementação dessa rede social... onde se sentam todos os parceiros portanto do ponto de vista institucional é óptimo que haja essa articulação entre os vários parceiros.”*

Acções e manifestações das escolas rurais estabelecidas com as associações locais para o desenvolvimento local

A escola deve ter autonomia para desenvolver acções promotoras de desenvolvimento local. Estas acções devem ser realizadas em parceria com as associações locais, devendo apostar numa mudança de percepção da escola como espaço de repetição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação (Canário, 1992), onde se dinamizam actividades promotoras de desenvolvimento local, sendo *“... um trabalho de muito mais partilha entre... entre o professor, escola, associações locais e outros ...”*, como refere a Presidente da Câmara de Nisa, acrescentando que é *“... a própria câmara que tem aí também na sua política educativa e cultural, um papel importante.”* Para além dos parceiros referidos por esta autarca, o Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros acrescenta que *“ há um certo convívio entre os utentes do lar e os próprios miúdos e as próprias escolas...”*. Para o Presidente da Câmara de Monforte *“... as escolas rurais só podem na verdade desempenhar a sua função se conseguirem, com as outras instituições existentes no local, encontrarem formas de parceria.”*

Estas formas de parceria permitem que se desenvolvam acções de partilha com a comunidade local, como refere o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior: *“...são de facto princípios que em termos associativos são muito frequentes acontecerem nestas comunidades pequenas e que os alunos e os professores conseguem partilhar conjuntamente com a comunidade.”*

Actualmente, verifica-se um apelo à iniciativa local e ao estabelecimento de parcerias entre as escolas e instituições educativas, com autarquias, associações, famílias e

empresas, o que nos permite dizer que estamos a viver o tempo do local e das parcerias educativas. Estas parcerias permitem a realização de acções despoletadas pelas escolas, tendo como objectivo primordial desenvolver nas crianças diversas competências, como refere o Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão: “... *do desenvolvimento também das crianças, no aspecto desportivo...*”. Como afirma o Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior, não podemos esquecer que o desenvolvimento destas acções e manifestações “... *depende um bocado daquilo que existe, porque quanto menor é a comunidade, em Ouguela se quisessem fazer uma actividade desportiva, jogar futebol, não podiam, porque não tinham pessoas para arranjar duas equipas de futebol de onze...*”.

Atendendo a que as escolas rurais há muito que se debatem com a problemática do isolamento, torna-se necessária a busca incessante de projectos e soluções que reabilitem o espaço educativo rural e valorizem as actividades desenvolvidas a nível local, “...*há outras actividades, tocar gaita-de-beiços, acordeão... os cantares, fazer os seus teatro... fazer ... os seus trabalhos ambientais ou a sua horta ambiental, porque estamos também no campo...*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior). Neste sentido, têm sido delineados alguns projectos que põem de lado os tradicionais métodos de educação formais, comprovadamente inadequados em certos contextos comunitários, para re-descobrir novas dinâmicas de ensino-aprendizagem produtivas em contexto.

Ferreira (2003: 85) enfatiza a difusão errada e reducionista da ideia de que o problema das escolas isoladas em contexto rural diz respeito apenas à organização da rede escolar no território. No entender do autor, trata-se antes, de “*um problema eminentemente político com fortes implicações locais*” que não pode apenas ser entendido numa óptica de racionalização da distribuição das escolas, mas antes, “*no estabelecimento de redes de solidariedades várias*”, para a quebra do isolamento.

Como forma de quebrar este isolamento e estas limitações, a Presidente da Câmara Municipal de Nisa, considera que devem ser oferecidas actividades diversificadas, como ateliers e projectos: “... *a escola ter mesmo mais ateliers a funcionar dedicados ao teatro, à música... e às vezes temos associações, temos outros projectos que podiam ir também eles para dentro da escola e desenvolver...*”. Atendendo a que a escola não possui recursos, devem ser as associações a ir para dentro da escola desenvolver este tipo de actividades. Este depoimento permite compreender a existência de

uma lógica de desenvolvimento local que assenta no aproveitamento de recursos existentes no local e na mobilização de dinâmicas de intervenção comunitária com origem no exterior da escola ou mesmo a partir dela (Sarmiento, 2000). Estas dinâmicas de intervenção comunitária, com origem no exterior da escola ou a partir dela, permitem a dinamização de acções que promovam o desenvolvimento local, assente na “ *Participação nos projectos* ” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa).

O desenvolvimento deste tipo de projectos é facilitador da dinamização de acções promotoras de desenvolvimento local e assenta numa premissa de envolvimento das associações locais para a promoção e valorização do rural.

Parceria autarquia/escola para promoção da tomada de consciência da identidade local

A educação é uma forma de continuidade e preservação do património local. Trata-se de um processo permanente e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo que atravessa a vida desde a infância, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva. (Canário, 1999)

Com base nesta forma de pensar de Canário, delineamos o nosso trabalho com vista a compreender de que forma é que a escola é promotora da tomada de consciência da identidade local. Três dos autarcas entrevistados consideram que a parceria entre a escola e a autarquia, para a tomada de consciência da identidade local, é estabelecida no desenvolvimento de projectos.

Para a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, esta parceria entre a escola e autarquia, é promotora da identidade local: “...a identidade local é saber de facto ao que pertencemos e... com certeza que a autarquia terá isso em conta.”. De acordo com este testemunho percebemos que a autarquia valoriza a identidade local e participa nos projectos desenvolvidos em parceria com a escola: “Fizeram-se projectos tão interessantes, em que a escola rural era valorizada, em zonas onde há o castanheiro, as crianças às vezes aqui sabem lá aquilo que é um ouriço e de onde saiu a castanha.”.

A escola, ao participar neste tipo de projectos, rege-se por uma lógica social de escola para todos, abre-se a conteúdos culturais múltiplos, a pedagogias variadas, ao

meio de vida dos alunos. Podemos dizer que a escola se torna “porosa”, ou seja, influencia e integra as influências do contexto sócio-cultural em que está inserida.

Aquando dos encontros com outras escolas, vê valorizados os saberes e é promotora da consciência da identidade local, porque os alunos sentem valorizados os seus saberes, experiências e interesses. Este orgulho pela sua terra é, portanto, uma outra forma de afirmar a existência da aldeia.

A este respeito a Presidente da Câmara Municipal de Nisa declara: “*Há, em todos estes projectos há... isso para nós é... aliás o Projecto nasce exactamente por isso... enquanto eu for Presidente de câmara vou continuar a insistir em projectos de desenvolvimento local, apostando na valorização da comunidade...*”. Esta valorização da comunidade assenta no desenvolvimento de actividades de âmbito local, que muitas vezes permite o reavivar de tradições: “*...consegui que as escolas comessem a promover o carnaval, dinamizar o carnaval. E foram as escolas que tornaram possível o carnaval em Campo Maior nos dias de hoje.*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Podemos dizer que ao dar a conhecer os costumes de um povo, está a reforçar-se a identidade local, numa perspectiva de desenvolvimento local, através do levantamento das tradições e da herança cultural e patrimonial de determinado local, num percurso de consciencialização colectiva e progressiva construção de um espaço futuro assente na identidade individual e colectiva do passado e do presente. Esta dinamização da identidade e da tradição pode encontrar o seu espaço na escola, na construção de pedagogias estratégicas e experimentais que motivem e envolvam o desempenho dos vários agentes locais.

“Foram as escolas também... em 84 que eu como vereador consegui também que as Festas do Povo se fizessem, fazendo o que? Fazendo umas mini festas do povo de Campo Maior aqui no jardim, com as escolas todas com os seus pavilhões, com as suas representatividades em termos alegóricos representando ruas nos seus pavilhões, com a gastronomia, com essas coisinhas todas e portanto... depois com a componente cultural de danças, músicas e essas coisas todas, o que aconteceu num palco com outros artistas que vinham a pagar, que vinham... vinham intercalar toda esta animação e foram dez dias de mini festas do povo de 84, que em 85 tornou possível haver festas do povo, porque despertou essa motivação nos campomaioreses para haver festas.” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

É de referir que associado à noção de tradição, está o conceito de identidade, o qual se relaciona com o meio. De acordo com Sobral (2006: 65), “*a relação com o*

espaço é um motor gerador de simbolismos identitários que se opera, em diferentes esferas, num sentido comum.”.

Assim, cada espaço particular, será potencial gerador de identidades e de padrões onde se inscrevem dinâmicas colectivas quotidianas.

Embora a maioria dos autarcas entrevistados tenha referido que a parceria autarquia/escola é importante para a promoção da tomada de consciência da identidade local, a verdade é que o Presidente da Junta de Freguesia considera que *“neste momento não existe... estamos sempre disponíveis... mas terá que partir da parte da escola.”*

Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural

A crise do mundo rural e o encerramento das escolas inseridas nessa ruralidade tem como consequência directa a desertificação. A desertificação e o despovoamento das zonas rurais, são definidos, por 7 dos autarcas, como sendo a principal implicação do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino: *“...as implicações são muitas... um abandono de uma aldeia, nós a nível nacional, muitas das vezes vemos nas televisões, existe lá uma pessoa, tudo abandonado... as coisas ao abandono.”* (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela).

À medida que se acentua o despovoamento das zonas rurais, as escolas do 1º CEB tendem a perder alunos, chegando-se mesmo a situações limite em que não há crianças em idade escolar para as frequentar.

Funcionando como espaço físico e simbólico, ao qual se associam vidas de gerações sucessivas, as pequenas estruturas escolares situadas em meio rural (Amiguinho, 2004) representaram e, mantendo-se a exclusão do mundo rural face ao urbano, continuam a representar o reconhecimento do Estado da existência das aldeias onde ainda permanecem, tanto mais que se constituem como praticamente o único bem público que lhes resta. O Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão considera que *“ escola que fecha, amanhã ... é os correios que fecha... é a GNR que abala...”*.

O Presidente da Câmara Municipal de Monforte, considera que o encerramento das escolas em meio rural *“... é uma contribuição decisiva para o encerramento dos próprios meios rurais”*, conduzindo à desertificação da aldeia e muitas vezes ao desapa-

recimento da localidade, como aconteceu no Concelho de Monforte com “...a freguesia de Alguero, e outra que já nem sei o nome... foram freguesias em tempos... escolas no caminho de Santo Aleixo... escolas no caminho de Barbacena, abandonadas, caídas, onde já não há ninguém.” (Presidente da Câmara de Monforte).

A perda da escola transforma-se, assim, numa redução à insignificância, num quase desaparecimento da aldeia da cartografia nacional e, algumas vezes, mesmo à sua extinção. Não podemos esquecer que o encerramento das escolas rurais vai implicar que as crianças sofram uma ruptura e um afastamento com/da sua aldeia de origem, o que é mais um contributo para que a aldeia deixe de existir como tal, promovendo, assim, uma desestruturação da Comunidade e o empobrecimento das relações sociais locais: “...a comunidade sentiu muito essa perda, porque estava habituada a essa relação... a essa dinâmica...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior). Nesta perspectiva, entende-se que se desenvolvem mecanismos de aculturação que acarretam perda de relações de proximidade e de vizinhança que consubstanciam muitos dos traços identitários em meio rural e, metaforicamente conduzem a “ uma grande perda de identidade...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa), associada à extinção da escola.

“...mas tudo acaba mais depressa quando a escola desaparece e tem sido assim em Ougueta, e tem sido assim todos os dias, e em Degolados, infelizmente não tenho dúvidas também, que quando a escola deixar de existir e o tal centro escolar se fizer, Degolados perde um pouco a sua identidade...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Esta perda de identidade reflecte-se também nas particularidades que as crianças vão perdendo ao serem integradas nos grandes centros escolares: “... são quase dialectos que as crianças foram mantendo e que se vão perdendo... é preciso que essa identidade não se vá perdendo.” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa). Quando as crianças são concentradas em centros escolares, tem que ser questionar o papel que o mesmo poderá desempenhar para contrariar os efeitos perversos da sua deslocação ao nível da identidade rural das crianças e do futuro das comunidades afectadas - é a crença no estabelecimento de uma ligação estreita com as comunidades de origem, apesar da distância.

Como principal consequência desta perda de identidade, “...vamos ter uma sociedade cada vez mais assimétrica e... quanto mais nós tentarmos ser gerações iguais, mais dificuldades vamos ter em ser competitivos...começamos a ter cada vez

mais problemas em termos de abandono e de insucesso...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa).

De acordo com as declarações desta autarca as representações acerca do papel da escola, em termos de possibilidade de ascensão social, vêem-se agora fragilizadas pelas assimetrias das sociedades que não reconhecem a particularidade de cada aluno, conduzindo-os assim ao insucesso e consequentemente ao abandono escolar.

Desta forma, torna-se imperativo criar condições para que a comunidade se repense e, nesse contexto, que redimensione o papel da escola no seu seio, que a torne e a transforme como/em pólo de desenvolvimento social local; para que a comunidade se revitalize através de processos participados de voz activa em que tomam parte todos os elementos da aldeia numa mescla de mecanismos socializadores que enformam e potenciam o desenvolvimento social.

Trata-se, portanto, de criar condições políticas para que os habitantes da aldeia afirmem identidades que consubstanciem cidadanias de traço contrário às marcas cada vez mais individualistas que caracterizam a sociedade actual em que *“as elites políticas privilegiam os interesses da economia sobre os interesses da cidadania”* (Nogueira & Silva, 2001:35).

Se não forem tomadas medidas que impeçam o encerramento dos estabelecimentos de ensino em meio rural, corremos o risco de assistir ao empobrecimento dessas comunidades também a nível etário: *“ficamos mais pobres precisamente com o afastamento dessas criancinhas...Porque se for só uma terra de idosos, então é como que estamos num lar grande...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão).

Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no que respeita ao desenvolvimento local

Com o encerramento das escolas rurais, a localidade perde o pólo de desenvolvimento, *“...parafraseando o professor Amiguinho, sou contra, mais do que crítica, o encerramento das escolas rurais, porque elas podem com certeza constituir um pólo de desenvolvimento.”* (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches). Podemos depreender deste depoimento que, a escola rural através do trabalho que desenvolve em torno da

comunidade, constitui um de pólo de desenvolvimento sem o qual a aldeia não pode existir.

Com o desenvolvimento de um trabalho em que a instituição escolar se abre ao meio em que se insere e, assim, se vai constituindo como pólo de desenvolvimento local que valoriza saberes locais e a identidade da aldeia. Perante a possibilidade do encerramento da escola, sentirão que a sua identidade começa a ser posta em causa, por isso torna-se necessário que exista o envolvimento de toda a comunidade, como forma de promover o desenvolvimento local.

“... se se lhes der as competências, as capacidades como diz o ditado chinês “não se lhes dá o peixe, mas dá-se a cana e ensina-se a pescar”. Eu penso que será por aí de certeza, nesse envolvimento que proporcionará o desenvolvimento...” - Vereadora da Câmara Municipal de Arronches

Toda a comunidade deve estar envolvida neste processo, não podendo esquecer que é necessário que o poder político local se afirme também como agente de desenvolvimento que provoca a animação da aldeia, pois o desenvolvimento também é dar vida às populações, reconhecendo-as como sujeitos autónomos que participam na construção do mundo a que pertencem.

Além de uma reflexão sobre o problema do encerramento das escolas rurais, este tipo de discursos parece-nos elucidativo quanto às representações que os actores envolvidos no projecto têm acerca dos sentidos das mudanças operadas com o seu desenvolvimento.

“...tem sempre alguma implicação na comunidade e quando tem alguma implicação na comunidade tem naturalmente com o processo de desenvolvimento que a própria comunidade tem e nessa perspectiva ao apagar-se aquela chama que era a chama que alimentava aquela escola em determinado local, naturalmente vai sempre ter algum reflexo...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

O encerramento das escolas tem sempre impacto na comunidade e esse impacto acaba sempre por ser negativo e *“prejudica... e arredores, porque não é só nas localidades... porque não havendo escolas, estanca tudo!”* (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela).

“... Se a escola fechar sempre prejudica...os miúdos sempre gastam...” (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros), assistindo-se assim a um desinvestimento local motivado pela inexistência de crianças nas pequenas localidades:

“Com certeza que sempre afecta ...não havendo escola ... à pedacinho falei na situação da papelaria e até ... de outros estabelecimentos onde se possa vender roupinhas para

os miúdos ... ora se não houver crianças as pessoas não vão investir num estabelecimento para vender esses produtos”(Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão).

Esta conjugação de encerramento da escola e desinvestimento local, torna as aldeias menos aliciantes, e por isso as pessoas partem, umas para poder evitar as deslocções dos filhos e outras à procura de trabalho - assiste-se à desertificação/migração, que põe em causa a existência destes meios rurais:

“...morre a escola, no outro dia as pessoas vão para a sede do concelho e mais tarde da sede do concelho para a sede do distrito e quando nós damos por isso já estão todos com o país a afundar para o lado do litoral...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

De acordo com Sarmiento (1998:56) *“é como a pescadinha de rabo na boca”*, expressão que sintetiza o testemunho da Presidente da Câmara Municipal de Nisa - uma vez que se fecham as escolas porque não há crianças; não há crianças porque não há escolas. Nestes termos assistimos ao fenómeno da migração provocada pelo encerramento das escolas, mas que consequentemente provocará também o encerramento de novas escolas.

Atitudes ou acções da comunidade reconhecedoras do papel da escola no desenvolvimento local

A defesa da escola pela comunidade é a atitude que os autarcas entrevistados mais referem como sendo reconhecidora do papel da escola no desenvolvimento local, uma vez que as comunidades *“sempre reconhecem que é bom ter as escolas...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão)

Esta atitude de defesa das escola começa por se manifestar quando as comunidades *“Repudiam o facto de elas acabarem...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros), manifestando-se das mais variadas formas:

“ as manifestações que no abaixo assinado que nós fizemos, em que aderiu o que tem filhos, o que não tem, o idoso, o mais novo, toda a gente aderiu como forma de protesto. Há ai pais que se têm manifestado, mas dirigem-se à junta ou à camara, ou seja, querem em conjunto connosco arranjar uma solução. ” (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros)

Estas manifestações visam a manutenção da escola rural e das relações e parcerias que a comunidade estabelece, considerando *“... a questão da ligação, eu acho que esta é muito importante, com outras comunidades transfronteiriças, com os grandes*

centros urbanos... portanto, esse tipo de relação e parceria que se estabelece...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa).

Através dos intercâmbios, a escola pretende defender a transformação da realidade social através da acção educativa. No entanto, a polarização positiva deste domínio pode ser um motor de desenvolvimento considerável, a instigar através do desenvolvimento de projectos cooperativos que partam da escola “ *não, fundamentalmente, na perspectiva de a educação constituir um pré-requisito para o desenvolvimento, mas sim na perspectiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo colectivo de aprendizagem*” (Canário, 1995: 5). A escola, através do seu poder endógeno, poderá criar a interacção colectiva, valorizando a comunidade local num processo de auto-construção e sublimação do que é particular, diferente e heterogéneo. Todo este processo permite a promoção da identidade local e da autoestima, como refere a Presidente da Câmara Municipal de Nisa

“... valoriza aquilo que tem, reconhece que existem outros valores noutras escolas, mas que existem simultaneamente identidades e diferenças entre estes projectos e essa troca de experiências entre as crianças e as próprias comunidades leva, portanto, a que elas próprias valorizem mais, descubram mais e tenham possibilidades de ... não só de maior intervenção local, mas também de autoestima... eu acho que é fundamental nas comunidades...”

A promoção da identidade local e da auto-estima assenta numa perspectiva do desenvolvimento local, ou seja não existe uma ruptura com o passado, mas sim, uma recriação. É o devolver à memória das tradições e dos ritos o lugar de destaque que a história lhe tem reservado ao longo dos séculos, entendê-la finalmente como “*um dos elementos mais importantes das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, por sobreviver e por progredir*” (Le Goff, 1977: 27), como uma engrenagem preciosa e fundamental da máquina social.

Aliado ao conceito de tradição, encontramos, muitas vezes, alguns preconceitos de subdesenvolvimento e atraso social e cultural que tendem, progressivamente, a inibir as manifestações locais, “*à medida que a tradição e os costumes se afundam à escala mundial, a própria base da nossa identidade – a consciência de quem somos – altera-se*” (Giddens, 1999: 26). A tradição é um elo identitário entre gerações, faz parte da construção colectiva e simbólica e assegura a ligação entre passado e presente.

Para que se mantenha esta ligação entre o passado e presente, é importante que a escola participe na aprendizagem das tradições locais, encetando actividades como “... *fazer flores, para que as crianças comesçassem, também, a apanhar já, digamos esse... esse bichinho, essa tradição que a todos nós, campomaiorenses, nos toca...*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior).

Ao participar na aprendizagem das tradições locais, a escola entende a tradição como um actor social vivo e participativo, anacrónico e extemporâneo, numa óptica de mudança equilibrada: “*também as tradições estão instaladas na mudança*” (Santos, 2000: 11) devendo, por isso, ser aplicadas de forma criativa, em projectos de desenvolvimento.

A escola continua a ser algo que se afirma para além das suas capacidades educativas, é valorizada como um instrumento de afirmação face às outras colectividades, um raro benefício de que não se quer prescindir, especialmente quando não são nítidas as vantagens das alternativas.

Este valorizar das tradições passa também pela participação em acções de âmbito local “...*na altura foi o carnaval e foram as mini festas do povo em 84 que foi um êxito absoluto das escolas aqui em Campo Maior*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior) e pela promoção das tradições locais:

“...*despertar para actividades que se vão perdendo e que a escola... vai enraizando e vai mantendo... o magusto... agente antigamente... fomos perdendo... e depois a escola reanimou... o dia de São Martinho... determinadas tradições e actividades que são muito características nossas e que felizmente a escola... foi mantendo e não deixou que se apagassem no tempo...*” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Na valorização e promoção das tradições orais é importante a colaboração intergeracional, uma vez que “*As pessoas entenderam, colaboraram, aliás nos vários inquéritos que as crianças fizeram, as pessoas achavam aquilo interessantíssimo e depois... havia aqui uma ligação entre as pessoas de mais idade com a criança...*” (Presidente da Câmara Municipal de Monforte)

Outra atitude da comunidade, reconhecedora do papel da escola no desenvolvimento local, é a valorização das acções dinamizadas pela escola, “...*enquanto não vir a importância que tem uma criança com um papelinho na mão e que pergunta “o que é que você acha que devia ser feito aqui na nossa terra?”... isto é de uma importância extraordinária.*” (Presidente da Câmara Municipal de Monforte)

Quando planifica as acções que vai dinamizar, é importante que a escola faça um estudo profundo de cada realidade a ser discutida, no sentido de conseguir criar mecanismos contratuais adequados às condições de cada contexto, aplicando a noção de *“construção da experiência escolar”* e fomentando o *“trabalho de actores locais, localmente situados”*, de forma a produzir *“inteligibilidade sobre modos inovadores de conceber a regulação educativa, consubstanciada numa nova relação entre a educação e o local”* (Canário e Santos, 2003: 9). Impõe-se assim, dar lugar a políticas de atracção e fixação das populações numa perspectiva de desenvolvimento e revitalização local. Tais políticas, de revitalização do mundo rural, devem ser baseadas num estudo prévio da realidade existente, definindo os mecanismos existentes para posteriormente se fazer deles um pleno aproveitamento. Para que exista este aproveitamento pleno, é importante que exista, por parte da comunidade e do poder local, um reconhecimento do trabalho dos agentes educativos:

“...enquanto estive lá como vereadora não há dúvida que havia esse reconhecimento... não há dúvida que a autarquia reconhecia o papel da escola, não só a ensinar a ler e a escrever o básico, mas também algumas regras em relação a uma alimentação correcta. Portanto eu penso que isso era facilmente identificável esse trabalho por parte dos agentes educativos.” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches)

De acordo com Barroso (2005: 43), a escola (e os seus agentes educativos) não é apenas reprodutora da cultura social estabelecida, mas também produtora de formas intrínsecas de cultura. É neste sentido que a perspectivamos como caminho a ser trilhado no âmbito do desenvolvimento. Na verdade, esta ideia da escola enquanto espaço de produção de culturas é emergente nas teorias actuais que sobre ela se debruçam. Até aqui, a escola foi predominantemente assumida como espaço de *“«mediadora» entre a sociedade (isto é, os poderes instituídos) e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de ela produzir «uma cultura própria»”* Assim, só na presença deste novo elemento que recria o espaço escolar como espaço de emergência de criação, é possível encarar os novos espaços educativos como motores de projectos comunitários e desenvolvimento local.

Escola como parceiro da comunidade no combate ao fatalismo e resignação existentes em meio rural

O facto de o rural sempre ter sido estigmatizado, desde a modernidade, como o espaço dos “*parolos e selvagens*” (Silva, 1998:56), que funcionava com uma lógica contrária à racionalidade moderna, traduziu-se, até à actualidade, por uma não adopção de medidas políticas de fundo que contribuíssem para o desenvolvimento das populações rurais. Para que este estigma seja ultrapassado, a escola deverá surgir como um parceiro da comunidade na tarefa de combater este fatalismo e esta resignação. Esse combate tem que começar pelo entendimento que “ *...não é por se ser oriundo de um meio rural que tem que fatalmente ter menos sucesso.*” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches)

Tendo consciência deste tipo de situações, a escola empenha-se em encontrar formas alternativas que promovam processos de desenvolvimento em meio rural e, por isso, apostam na dinamização de projectos.

“...o projecto é importante exactamente por isso, porque vem mostrar que aqueles que ficaram foi porque tiveram capacidade de resistir e de apostar na sua própria terra, não é?... por isso quando estes projectos das escolas rurais trabalham, trabalham muito tempo nestas perspectivas da valorização... porque ficar na terra não é um acto de resignação, é acima de tudo um acto de coragem...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

A valorização do local assenta no princípio sintetizado na máxima: “*dar espaço ao local, tempo à sua afirmação, poder ao seu poder*”, encerrando a ideia de um trabalho direccionado para a valorização e a afirmação do local – “*Descentralizar e reforçar o poder de decisão e de iniciativa local*” (d’ Espiney, 1996:5)

Um outro princípio, assenta na ideia de um trabalho de dupla entrada no campo educativo – pela comunidade e pela educação. Nesta perspectiva, a dimensão educativa integra uma concepção de desenvolvimento, que é entendida como só podendo acontecer de forma integrada e sistémica, o que significa tornar a educação num “*acto de cultura e de valorização das diferenças culturais e sociais locais; como esteio, mas também como produto do património local acumulado*” (idem)

A existência da escola em meio rural permite que as pessoas não se resignem à fatalidade do meio rural. A escola adopta aqui um papel de fazer as pessoas voltar a

acreditar e a apostar nos recursos próprios e nas potencialidades, em espaços onde domina o fatalismo e a resignação.

“ Recusar o fatalismo e não se resignar significa, reabilitar a política, resgatando-a do exclusivo que os políticos que centralmente nos governam dela querem ter, sendo o tudo mais técnico- o seguinte: [capacidade social de lutar e manusear recursos de poder, dentre os quais está a capacidade de se organizar projectos, portanto, de desenhar futuros e pressionar para viabilizá-los]” (Nogueira, 2002:21, cit. por Amiguiño, 2008:385)

Capítulo VII - Rede Escolar

Papel atribuído pela autarquia à escola na rede escolar

A escola rural depende muito da vontade política do poder local, tendo as respostas obtidas junto dos autarcas sido muito diversificadas.

A Presidente da Câmara Municipal de Nisa considera que *“...a autarquia não tem que ter papel a nível de intervenção directa, em termos da rede escolar...”*, devendo esta ser definida ao nível do Ministério da Educação. Cabe, depois, à autarquia o desenvolvimento de projectos com a comunidade, no sentido de envolver todos os parceiros dessa rede escolar:

“ ... para que o papel da rede escolar possa ser efectivo, é o desenvolvimento de projectos com toda a comunidade educativa...mais do que com a escola, com a comunidade, porque a escola tem uma função e aqui o papel da autarquia prende-se muito mais com o seu papel em termos educativos... ”

O desenvolvimento de projectos, com toda a comunidade educativa, assume-se como uma forma de contrariar as perspectivas de desresponsabilização geral face aos problemas, propondo e dialogando alternativas positivas, desenhando e construindo formas de combater a *“crise da instituição escolar”*, que se encontra traduzida numa *“perda da sua unidade e coerência que deu lugar à fragmentação em funções analiticamente independentes”* (Canário e Santos, 2002: 9).

Nesta relação entre a educação e o local, é importante que a escola tenha um papel de relevo na rede escolar, “ *tanto faz aquando da constituição, da feitura da carta educativa foi sempre com reuniões e o envolvimento da escola...* ” (Vereadora da Câmara Municipal de Arronches).

Torna-se imperativo que a escola esteja sempre envolvida em todo o processo, através de reuniões e na constituição da carta educativa do concelho, no sentido de um melhoramento integrativo da escola.

Neste melhoramento integrativo da escola devem estar envolvidos todos os parceiros, tendo a autarquia um papel “ *muito mais a ver com isto, com a maneira como estabelece estas parcerias, em rede, e através desse papel pode potenciar o papel, depois que a própria rede vai ter na comunidade.* ” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa).

A escola também detém um papel importante em toda a rede escolar, assumindo-se como uma instituição de destaque, uma vez que “ *... as escolas para mim estão acima de tudo.....porque sei que a escola é uma alma de um país...* ” (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela).

O papel das escolas rurais na rede escolar assume grande importância na defesa da continuidade das comunidades, uma vez que é uma fonte de fixação da população e um instrumento para a preservação das especificidades locais.

Dos autarcas que entrevistámos, todos consideram que existe uma argumentação no sentido de fixar as escolas, de as manter remodeladas e optimizadas no meio onde se inserem, desafiando, em parte, as políticas de concentração da rede escolar, dada a especificidade dos meios rurais.

Esta especificidade dos meios rurais permite que as instituições estabeleçam parcerias com a escola, no sentido de articularem um trabalho em rede que a todos beneficia. Esta articulação é estabelecida, normalmente, com o apoio da autarquia e desenvolvida nos Conselhos Municipais de Educação.

“ *...o papel da autarquia é este... é estabelecer, por exemplo, através do seu conselho local de educação, estabelecer as parcerias e intervir na rede, possibilitando que a rede escolar tenha, efectivamente depois ela, um papel mais activo, mas para que esse papel seja mais efectivo e mais activo, há uma coisa que a escola tem que fazer também... é comunicar com todos os outros parceiros, seja lá quais forem...* ” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

De acordo com este testemunho, podemos dizer que através do Conselho Municipal de Educação é pedido à escola que comunique com todos os parceiros, para que juntos possam articular-se no trabalho em rede.

“... há que procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade, introduzir factores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa (...) um dos meios para aperfeiçoar os sistemas educativos consiste em associar os diferentes intervenientes sociais à tomada de decisões”.(Delors,1996:148)

No desenvolvimento deste trabalho em rede é fundamental a presença da autarquia, podemos dizer que a autarquia tem cada vez mais peso ao nível da educação *“a câmara estaria sempre no epicentro das coisas, dando transportes, fornecendo algum aconchego de alimentação ou resolvendo alguma parte logística.”* (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Redes formadas em torno da escola rural

A sistemática desertificação das localidades inseridas no meio rural agudiza as problemáticas das respectivas escolas do 1.º ciclo, tornando necessário que se estabeleçam parcerias e se formem redes em torno da escola rural, como forma de evitar o seu encerramento.

De acordo com dois dos autarcas entrevistados, em torno das escolas rurais apenas se devem formar *“as redes só educativas.”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão)

No entanto, para a Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, as redes que se formam em torno da escola rural devem assentar num *“... trabalho em rede, o trabalho em rede é cada vez mais defendido e eu também sou apologista dele e agora tenho que voltar ao Projecto Eco. Aprenderam aqui os profissionais de educação em Arroches a trabalhar em conjunto...”*

Esta ideia é defendida por Azevedo (1994:300) que aponta como essencial o *“diálogo social, que deve ter mais impacto, envolvendo os pais, os professores, os empresários, as autarquias, o ensino particular e cooperativo. Dialogar para ouvir, envolver, negociar, comprometer e servir de base à mudança.”*

Este trabalho em rede inclui diversos parceiros que integram o Conselho Municipal de Educação, o que ajuda a resolver alguns problemas que surgem na escola.

“... também está a médica ou alguém da saúde e como está lá a escola representada, se uma criança tiver problemas ao nível da saúde, está lá a saúde que eventualmente poderá proporcionar os meios para a criança ser tratada.” (vereadora da Câmara Municipal de Arronches)

Este trabalho de articulação da escola com outras instituições, na resolução dos problemas da comunidade educativa, assenta na antecipação, tornando-se necessário que todos os parceiros conversem sobre os problemas, na tentativa de resolução ou prevenção dos mesmos. *“A antecipação parece constituir o segredo que pode evitar o desperdício e também, em grande parte, o desânimo. Tratar os problemas, depois de eles terem aparecido, traduz unicamente a falta de rigor e de qualidade na gestão do sistema.”* (Azevedo, 1994: 300)

Ao envolver todos os parceiros, a rede escolar, assume-se como gestora do processo, tornando-se dinamizadora das restantes redes.

“A escola acaba por conseguir juntar uma série de instituições, parceiros não em torno dela, mas é uma forma de se juntarem diferentes polos, em torno de vários assuntos e formarem a partir dali diferentes redes. Apesar de se valorizar a social e a educativa, a política não misturamos com as escolas.” (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros)

Rede escolar e manutenção da escola rural

O isolamento das aldeias não se resolve com a construção de novos edifícios ou da reconversão de antigas instalações, nem com a simples mudança de escola. É essencial investir mais, apostar em estratégias de animação em rede e na promoção de novos recursos e práticas educativas, sendo importante a manutenção da escola rural.

A rede escolar beneficia com a manutenção da escola rural, *“ porque se formos extinguir todas essas escolas rurais e... concentrar tudo ... numa grande escola... penso que talvez a rede escolar também tenha mais dificuldade em gerir todo aquele sistema...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão).

A rede escolar, principalmente nas zonas rurais, deve ser assumida como uma preocupação central do sistema educativo, dado o grau de degradação de muitos edifícios, a falta de condições de trabalho e o isolamento de alunos e professores. Esta reestruturação da rede deve resultar do levantamento das necessidades educativas de cada concelho e envolver a comunidade educativa na procura das soluções mais ajustadas aos diversos contextos regionais e locais. Não há soluções ideais que sirvam a todos. No

local é que têm que se encontrar as soluções como forma de garantir que as escolas rurais continuem a integrar a rede escolar.

Contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar

Muitos são os que se opõe à ideia que o isolamento conduz ao insucesso escolar e à degradação da qualidade do ensino. E mais, que o encerramento destas escolas pode torna-se numa decisão com repercussões sociais negativas. Na maioria dos casos, as *“populações vêem as suas escolas do 1º ciclo como o único bem cultural e social que lhes resta; as escolas devem permanecer junto dos contextos em que os pais vivem e trabalham; fechar as escolas é a morte das aldeias; as assimetrias regionais irão aumentar”* (Azevedo, 1994: 52). As escolas rurais são vistas como uma forma de valorização do rural, *“...quanto mais escolas houver, mais contributo há para o meio, neste caso do rural...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela).

Nos dias de hoje há a tendência generalizada de transferir para a escola a resolução de graves problemas sociais, considerando-se que o sistema de educação deve pagar os custos do êxodo rural, da quebra demográfica e da demanda generalizada dos meios urbanos.

As escolas rurais estão inseridas em povoações com baixa densidade populacional, pelo que importa compreender que, num contexto de depressão demográfica e social, a maneira negativa como a população olha para o seu futuro, *“As escolas é uma mais-valia para qualquer povoação”* (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros).

Apesar de a escola ser considerada uma mais-valia para qualquer povoação, a verdade é que a presença e o funcionamento da escola não têm impedido que muitas aldeias sejam progressivamente abandonadas. A forma mais habitual de pensar é a de que se *“deve manter a escola porque já não há mais nada”* (Azevedo, 1996: 110). Mas, deste jeito, só por si, dificilmente a escola “salva” a aldeia.

A manutenção da rede escolar, na forma em que está estabelecida, com a decisão de fechar escolas sem tratar das alternativas, pode levar a uma desvalorização do ensino.

“...é sempre essa rede enriquecedora, com essa mais-valia ou essa espontaneidade que a própria escola isolada sente em se mostrar, sem necessidade de mostrar mais alguma coisa, sendo muitos ou poucos, mas... somos de Ouguela ou somos de Degolados e

temos isto... e tentam-se evidenciar um pouco mais do que os outros, para que se perceba que eles existem também”(Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

É importante que exista por parte da rede escolar a valorização do papel das escolas, uma vez que estas, mesmo estando isoladas, têm sempre algo para mostrar aos outros, o que acontece aquando da realização dos encontros/intercâmbios promovidos pelo Projecto das Escolas Rurais. Sempre que existe uma valorização da escola, existe uma aposta na construção e reforço da identidade local, “... *por via da sua acção pedagógico-cultural, a escola das pequenas povoações rurais é um instrumento de afirmação, um sinal de pertença, um raro benefício de que não se prescinde sem resistência.*” (Azevedo, 1996: 111).

Para além das escolas serem promotoras do seu local, são também transmissoras de situações e assuntos locais que encontram, muitas vezes, soluções junto das instituições com que estabelecem parcerias.

“O contributo é igual a todas as outras, a escola rural falará dos problemas que tem... das capacidades dos seus alunos, das potencialidades dos pais. O que aqueles pais podem fazer em que é que podem ajudar. Todos os parceiros são igualmente importantes e há que valorizá-los.” (Vereadora da Câmara Municipal de Nisa)

Todo este trabalho de parceria que se desenvolve na rede escolar permite que se combata o estigma que existe relativamente ao rural. A ruralidade é vista por alguns como algo retrogrado e sem valor.

“... portanto, é desconstruir no fundo esta mentalidade do rural, que é burro, que é carroça... não é nada, porque hoje o mundo rural para evoluir precisa de ter muita tecnologia, muita criatividade, também muito trabalho... e que não tem nada a ver e que pode ser valorizado de uma forma completamente diferente... portanto, é importante não serem pretensiosos com essa questão da rede, porque a rede engloba sempre escolas rurais... porque elas são todas rurais...” (Presidente da Câmara de Nisa)

Há quem considere que a escola rural não é promotora de sucesso e que as crianças que a frequentam não terão as mesmas oportunidades do que as que frequentam as escolas urbanas. As alternativas que têm sido apresentadas, para combater este estigma da ruralidade, geralmente, “*agridem esta forma de pensar e sentir a escola*” (Azevedo, 1996: 111), ao apontar como alternativa a escola da freguesia vizinha. Por sua vez, essas alternativas “*não indicam qualquer sentido de estruturação de uma rede de povoações ou de reconhecimento politicamente assumido de que estas possuem recursos desiguais na resistência ao despovoamento*” (Azevedo, 1996: 111). No entender deste autor, as

alternativas criadas, pela administração, para as áreas rurais, não asseguram uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.

Na sequência desta ordem de ideias, o Presidente da Câmara Municipal de Monforte refere que se a escola rural, “... *tiver o funcionamento que existe neste momento é importante, se na verdade os agrupamentos se vierem a sobrepor a isso tudo, então deixa de haver sentido... não fará sentido nenhum, porque eles acabam com ela.*”

Muitas vezes, as escolas vizinhas, a que Azevedo se refere, são os agrupamentos ou centros escolares, nos quais se considera que “*a vida urbana e as instituições urbanas são sinónimo de bem-estar e de progresso*” (Azevedo, 1996: 69). Estes agrupamentos acabam por aglutinar as escolas rurais promovendo o seu desaparecimento.

O isolamento das aldeias e das escolas rurais é um problema. Combatê-lo, impõe-se.

Intituições que integram a rede escolar

Com a constituição dos “Conselhos Locais de Educação Básica” ou de “Conselhos Municipais de Educação”, são criadas parcerias e várias instituições passam a integrar a rede escolar que, na opinião da Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, devem ser “...*a saúde, as forças de segurança que têm tanto a ver com as crianças e com a família, eu penso que são fundamentais. Os autarcas que ao invés de ser alguém da câmara, pode ser a junta de freguesia...*”. Assim, devem integrar a rede escolar, a saúde, “*as escolas em primeira instância...*”, “...*a GNR... na parte da segurança...*”, “...*a câmara municipal e as juntas de freguesia...*” “...*ou alguma empresa privada ou IPSS...*”. (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

De acordo com o Presidente da Câmara Municipal de Monforte, o estabelecimento de parcerias das diversas instituições na rede escolar é importante porque “... *há ali representantes de várias entidades que têm várias visões.*”.

Quanto às instituições que devem fazer parte da rede escolar, devem ser “*todas aquelas que quiserem... todas... a escola ou a educação, melhor dizendo é transversal a todos os sectores de uma comunidade...*”, assim “... *todos os agentes... todos os actores são importantes e todas as instituições...*” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa).

Segundo o Presidente da Junta de Freguesia de Alpalhão, *“a junta de freguesia é fundamental, o lar também...deve haver até um... um certo intercâmbio entre lar e as escolas...”*, mas também devem integrar a rede escolar *“... as próprias associações desportivas ...também o rancho...”*.

Para o Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela, *“...a rede escolar, para mim era o Ministério da Educação com todas as ajudas das autarquias...”* e *“a GNR também tem o seu trabalho numa escola, os lares...”*.

Em jeito de conclusão, podemos usar as palavras do Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros, que considera que as instituições que devem integrar a rede escolar são *“todas, menos uma... a caça!”*

Articulação entre a escola rural e as diferentes instituições locais

As escolas do 1º ciclo do ensino básico situam-se muitas vezes numa situação de isolamento o que conduz a uma consequente desvalorização das práticas pedagógicas e à inibição do trabalho em grupo. Assim, pretende-se que se promova e fomente uma grande articulação entre a escola rural e as diversas instituições locais, sendo considerado, pela Vereadora da Câmara Municipal de Arronches, que a escola tem um papel fundamental na rede escolar e que *“se ela existe, se não estiver representada é como se faltasse um elo na cadeia...”*.

Esta presença da escola na rede escolar para além de fundamental é também essencial para que possa promover a articulação com as restantes instituições.

“Face à sua especificidade obriga muitas das vezes a irem mais vezes as pessoas lá, por causa do isolamento que tem e é a razão porque há essa proximidade, porque sem querer acontece naturalmente... porque aqui não é necessário ir à escola, está tudo ali metido... acontece...” (Presidente da Câmara Municipal de Campo Maior)

Esta articulação da escola com as instituições acontece naturalmente, porque existe uma maior proximidade com as comunidades em que estão inseridas, permitindo envolver todos os parceiros, sendo

“... fundamental que todos esses parceiros quando são chamados, não estejam também muitas vezes ali apenas porque acham que têm que dar mais um parecer... têm que intervir... se existe insucesso escolar, se existem problemas nas nossas comunidades escolares, portanto, para que a rede funcione bem, é preciso que todos os agentes sin-

tam que fazem parte da própria rede...e isso muitas vezes não acontece...” (Presidente da Câmara Municipal de Nisa)

Podemos depreender deste depoimento que é necessário que todos os parceiros estejam dispostos a participar activamente na rede escolar. Assim, a escola rural deve desenvolver, junto com parceiros locais, abordagens imaginativas para elevar os níveis educativos em zonas gravemente desfavorecidas, constituindo-se como *“dispositivos e estruturas de intervenção que procuram conciliar duas intenções políticas centrais: coesão social e produtividade”* (Amiguinho, 2004:134).

Esta coesão social deve assentar em atitudes de cidadania promotoras do desenvolvimento de todos os parceiros da rede, como refere a mesma autarca:

“... tem a ver com o conceito de cidadania, que não existe!... portanto, e isso é fundamental porque só quando as pessoas têm conceito de cidadania... de cidadania e de senso comum é que o problema que passa numa situação A, eles têm que perceber que pode afectar a B e isso ninguém vê... e isso leva tempo... ainda vai levar tempo para que as pessoas tenham realmente consciência... daí muitas das vezes, as redes terem os problemas que têm, mas eu acho que é possível ultrapassar com o envolvimento de todos...”

A articulação entre a escola rural e as instituições locais depende dos seus dirigentes: *“As articulações são muito... são muito dependentes até das próprias pessoas que estão a defender uma instituição...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Ouguela). Para além de depender dos dirigentes, esta articulação, está também dependente das actividades que as instituições desenvolvem *“Através das acções que vai dinamizando em termos de própria terceira idade, até mesmo na caça os miúdos virem aqui ver os porcos...”* (Presidente da Junta de Freguesia de Mosteiros). Com este tipo de *“acções”*, impera aquilo a que Ferreira (2003: 555) apelida de *“lógica connexionista”*, onde imperam as noções de rede e parceria, que se tornaram palavras de ordem das políticas sociais públicas. Estando aqui subjacente à escola a inclusão na sociedade de modos de estar e agir cooperativos, para além de existirem actividades em que permanece uma troca de saberes intergeracionais.

Conclusão

No decorrer deste trabalho vários foram os constrangimentos e contratemplos com que nos deparámos, nomeadamente a falta de disponibilidade de alguns autarcas para a realização das entrevistas. Ainda assim, consideramos esta investigação bastante enriquecedora, tendo a mesma permitido uma reflexão aprofundada e partilhada sobre temáticas que têm feito parte da nossa prática profissional.

Parece-nos podermos concluir que as acções, desenvolvidas pelas escolas com as comunidades e as autarquias em meio rural, são vitais para as pequenas localidades e seus habitantes. Da harmonia e gestão das relações que estão na base da rede escolar instituída, opera-se em todos os intervenientes mudanças ao nível da cidadania, do sentido crítico e interventivo no seio das localidades.

Poemos concluir que o mundo rural atravessa hoje uma situação de crise, consequência das mudanças profundas ocorridas dentro da sociedade em que vivemos. Por sua vez, a escola rural assume nestes meios, o espaço do último ícone que foi resistindo mais ao menos incólume, mas em degradação progressiva, ao longo dos tempos. Ora, a realidade é de mudança acelerada e de acordo com as novas directrizes do reordenamento escolar, paira sobre as instituições escolares a sombra da ausência de alunos que justifiquem a manutenção de todas as escolas do 1º ciclo, ainda em funcionamento, com um número de alunos inferior a 10. Neste sentido, avista-se no horizonte o encerramento de um grande número de escolas, especialmente em meios rurais, onde se identifica uma maior quebra populacional.

A questão do reordenamento do território educativo propõe em termos gerais a adaptação da rede de oferta educativa à procura existente a nível nacional, tentando resolver, no percurso, problemas antigos e crescentes que se colocam à escala nacional, especialmente em zonas de ruralidade acentuada e progressiva desertificação e isolamento.

Verifica-se uma descentralização das políticas governativas, na tentativa de concerto com as realidades sentidas localmente e com a necessidade de gerir o campo educativo numa perspectiva local. Neste sentido, o local não é entendido apenas como espaço do passado a recuperar, é também espaço de inovação e de construção de identi-

dades. Defendemos que o conhecimento endógeno do local e a sua valorização através de projectos envolventes são vias conducentes ao desenvolvimento local.

A escola, em meio rural, apresenta-se “em si mesma” como um problema a resolver. Pretende-se, que as soluções, tanto para a escola, como para a comunidade local passem pela revitalização cultural através de iniciativas promotoras de desenvolvimento e reforço identitário.

O reordenamento escolar afigura-se como um passo importante e urgente na realidade educativa portuguesa. Existe uma rede desajustada às necessidades e acima de tudo, existe uma rede que não responde em termos de qualidade educativa aos objectivos propostos para o ensino em meio rural.

Em suma, podemos intuir que o encerramento da escola rural implica mais crianças deslocadas, maiores distâncias entre os locais de residência e a escola, maior distância relacional entre as famílias e a escola, o contributo para o despovoamento, envelhecimento, corte da relação inter-geracional e abandono dos lugares e aldeias rurais.

Com o encerramento destas escolas, existe o aumento das assimetrias agravadas pelo abandono escolar, perda de atractividade das aldeias e desinvestimento nas estruturas e equipamentos colectivos.

As autarquias consideram que os projectos desenvolvidos, nos quais toda a comunidade se envolve, promovem a proximidade física e relacional da escola com a comunidade. É ainda considerado que a escola rural desenvolve, estimula e reforça o sentido de pertença e de identidade e que o encerramento das mesmas contraria as políticas de fixação dos jovens nas aldeias.

A Escola Rural pode ser um pólo de desenvolvimento, um serviço de proximidade, o não encerramento da escola contribui para o efectivo retorno das famílias ao meio rural.

Bibliografia

Aido, José Gouveia Silvestre (1999). *A gestão das escolas do primeiro ciclo no novo Modelo de Autonomia*, Administração e Gestão, monografia, Instituto Piaget.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Danielle, R. e Saint-eorges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, C. A. F. de (1998). *Património: o seu entendimento e a sua gestão*. Porto: ETNOS.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Afonso, N. (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In J. Barroso (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 73-97.

Amaro, R. R. (1996). *Descentralização e Desenvolvimento em Portugal – Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação*. in Barroso, João e Pinhal, João (org.). *A Administração da Educação. Caminhos da Descentralização*, 15-24. Lisboa. Edições Colibri.

Amiguiinho, Ab., Canário, Rui e Espiney, Rui d' (1994). *Escolas e processos de Desenvolvimento Local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas*. In Espiney, Rui (org.) *Escolas Isoladas em Movimento*. Cadernos ICE 1:11-36. Setúbal. ICE.

Amiguiinho, A.; Canário; R. e d'Espiney, R. (1994). *Escola e processos de desenvolvimento: o exemplo do projecto das escolas isoladas*. In *Cadernos ICE I*. Rui d'Espiney (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 11-35.

Amiguinho, A.; Valente, A. e Correia, H. (1994) *Velhos são os trapos...: os idosos e a comunidade como protagonistas do processo educativo*. In *Cadernos ICE*

Amiguinho, A. (1995). *Escolas Isoladas encontram-se... em Castelo de Vide*. in *ICE infor* nº 3, Julho:3. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

Amiguinho, A., Afonso, C. e Brandão, C. (1998). *Dinâmicas de Integração, Organização e Funcionamento numa Escola Básica Integrada. Estudo de Caso*. Lisboa. Ministério da Educação.

Amiguinho, A. (2002). *O Centro Comunitário de Ouguela*. Educação, Inovação e Local – Cadernos ICE 6. Organização de Rui Canário e Irene Santos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. 39-50.

Amiguinho, A. (2002). *Centro Multiusos de Asumar: Mais do que uma intenção actual, o culminar de um percurso*. Educação, Inovação e Local – Cadernos ICE 6. Organização de Rui Canário e Irene Santos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. 77-90.

Amiguinho, A. (2002). *A Oficina/Museu de Marionetas de Santo Aleixo*. Educação, Inovação e Local – Cadernos ICE 6. Organização de Rui Canário e Irene Santos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. 105-118.

Amiguinho, A. (2002). *A Casa-Museu de Alpalhão*. Educação, Inovação e Local – Cadernos ICE 6. Organização de Rui Canário e Irene Santos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. 119-134.

Amiguinho, A. (2003). *Educação e Mundo Rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa*. In *Revista Educação Sociedade e Culturas: Escola e Territórios*. Porto: Edições Afrontamento. 9-42

Amiguinho, A. (2004). *A escola e o futuro do mundo rural*. Doutorado (Ciências da Educação/Formação de Adultos) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Amiguinho, A. (2008). *A escola e o futuro do Mundo Rural*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Coimbra

Amiguinho, A. (2003). Página em diálogo com Abílio Amiguinho- Arquivo vivo nº 128, consultado in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=128&doc=9711&mid=2>, em Maio de 2011

Augé, M. (2001). *As formas do esquecimento*. Almada: Íman Edições.

Azevedo, J. (1994). *Avenida da Liberdade: Reflexões sobre a Política Educativa*. 1.^a Edição, Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (1996). *Os Nós da Rede: O Problema das Escolas Primárias em Zonas Rurais*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. M.; Ferreira, L.; Sarmiento, M. J.; Moreira, M. E. (2001). *Propostas para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico*: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Administração Educativa.

Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o Projecto Educativo e a Emergência de Perfis de Território*. In Revista Educação Sociedade e Culturas: Escola e Territórios. Porto: Edições Afrontamento. 43-76.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1999). O caso de Portugal. In J. Barroso(org.). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa

Barroso, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio*. Lisboa. Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. & Dutercq, Y. (2005). *La decentralisation de l'éducation au Portugal: un point de vue franco-portugais. Pouvoirs Locaux — Les cahiers de la decentralisation*, 67, IV (Decembre), pp. 35-40.

Barroso, J. (2006). Introdução. In J. Barroso (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 11-39.

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bilken, S. e Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação, 12. Porto. Porto Editora.

Bourdieu, P., (1989). *Introdução a uma sociologia reflexiva*. In, *O poder simbólico*. P. Bourdieu. Lisboa, Difel, 17-56.

Bourdieu, P. (2001). *Compreender*. In: *A miséria do mundo*. 4.ed., Petrópolis: Vozes. p. 693-736.

Bruyne, P. de; Herman, J. e Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : Puf.

Calvi, J. M. (1995). *A Escola: uma estrutura em osmose com o meio Ambiente* In Escola Rural na Europa – Cadernos ICE 2. Rui canário (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativa. 85-94.

Campbell, P. J. (1996). *Une exigence de qualité. Les petites écoles rurales dans les îles Shetland*. in Revue internationale d'éducation. Sèvres, nº 10:47-53. Dossier l'école en milieu rural.

Canário, Rui (1992). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. in Canário, Rui (org.). Inovação e Projecto Educativo de Escola. 57-85. Lisboa. Educa.

Canário, Rui (1994). ECO: *Um processo estratégico de mudança*. in Espiney, Rui de e Canário, Rui. Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões:33-70. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Canário, Rui (1995). *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*. In Estrela, Albano, Barroso, João e Ferreira, Júlia (orgs.). A escola um objecto de estudo/L'école un objet d'étude. Actas do V Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE:95-117. Lisboa. AIPELF/AFIRSE.

Canário, Rui (1995). *Desenvolvimento local e Educação não formal*. In Educação e Ensino, ano 7, nº11:31-44, Novembro. Setúbal. Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.

Canário, Rui (1996). *Un projet pour les écoles isolées*. in Revue internationale d'éducation. Sèvres, nº 10:111-120. Dossier l'école en milieu rural.

Canário, Rui (1997). *Educação e perspectivas de desenvolvimento do «interior»*. In: Debates Presidência da República – Perspectivas de desenvolvimento interior. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Canário, B. (1999). *Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência*. Cadernos e organização e gestão escolar. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

Canário, Rui (2000). *A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo*. In Revista Educação Sociedade e Culturas. Porto: Edições Afrontamento. pp. 121 -139.

Canário, R.; Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escolas e Exclusão Social*. Lisboa. Educa/Instituto de Inovação Educacional.

Canário, Rui (2003). *Escola Rural: pensar o educativo, o social e o político*. Aprender, 28, pp.96-102

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Colecção Ciência da Educação Século XXI, 22. Porto. Porto Editora.

Canário, R. & Santos, I. (2002). *Educação, Inovação e Local – Cadernos ICE 6*. Organização de Rui Canário e Irene Santos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Cardoso, A. (2003). *Economias, grupos sociais e desenvolvimento rural dependente – o caso de uma aldeia minhota (1960-2001)*. in Sociedade e Cultura 5, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol. 18

Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Capela, J. V. (2000). *O município e a escola primária no sec. XIX*. Braga. Universidade do Minho

Collot, B. (1995). *Escola Rural: Uma opção*. In *Cadernos ICE 1*. Rui d’Espiney (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 61-74.

Conselho Nacional de Educação (1995). *Educação, Comunidade e Poder Local. Actas de Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Colecção Ciências da Educação, 27. Porto. Porto Editora.

Correia, J. A. (1999). *Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação*. Aprender, nº 22, Julho:129- 134. Portalegre. Escola Superior de Educação.

Correia, J. A. e Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Costa, A. F. (1990). *A pesquisa de terreno em sociologia*, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 129-148.

Delors, J. Et al. (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA;

Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Porto: Texto Editora.

Dubar, C. (2001). *La crise des identités – L’interprétation d’une mutation*. Paris: PUF.

D’Espiney, Rui (1994). *Escolas Isoladas: O exemplo do projecto das Escolas Isoladas*. In *Cadernos ICE 1*. Rui d’Espiney (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 37-50.

D'Espiney, R. (1995) - *Local, Dinâmica, Desenvolvimento Integrado e Parcerias, Educação e Ensino* , nº11, Setúbal, AMDS, pp. 22-23

D' Espiney, Rui (1996). *Programa de Acção para 1997-2000. Plano de Acção para 1997*. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc.policopiado)

D'Espiney, Rui & Pereira, I. (2000). *Uma aposta nas novas ruralidades: Quinta de Educação e ambiente da lagoa de Santo André*. Educação, Inovação e Local –Cadernos ICE 6. Organização de Rui Canário e Irene Santos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. 27-38.

D'Espiney, Rui (2003). *Educação, desenvolvimento e cidadania: fundamentos de uma intervenção alternativa em meio rural*. Espacio para la infância- Bernard Van Leer Foundation

D'Espiney, Rui (2004). *Reflexões sobre intervenção em meio rural: Estratégias, Intencionalidades, Pressupostos*. In *Cadernos ICE: Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Correia, João Alberto e Espiney, Rui (org.). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. pp 59-83.

Evangelista, J.G. (2004). *Participação do Poder Local na Administração da Educação: a relação escola-autarquia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado policopiada).

Evans, Al. e Huckman L. (1995). *Inglaterra e Gales, o Agrupamento em Rede; uma solução para as pequenas escolas?* in Canário, Rui (org.). *Escola Rural na Europa*. Cadernos ICE 2:111-132. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas

Fernandes, A. S. (1992), *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário*, Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho;

Fernandes, A. S. (1995). *Educação e Poder Local* in Educação, Comunidade e Poder Local: Actas do Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Fernandes, A. S. (1996). *Os Municípios Portugueses e a Educação – As normas e as práticas*, in João Barroso, e João Pinhal (orgs.) *A Administração da Educação – Os caminhos da descentralização*. 113-124. Lisboa: Edições Colibri.

Fernandes, A. S. (1997). *O Conselho Local de Educação*. Lisboa: FENPROF

Fernandes, R. (1998). *Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)*. In M. C. Proença (Ed.), *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)* (pp. 23-46). Lisboa: Ed. Colibri.

Fernandes, A. S. (1999). *Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente*, in J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. Sarmiento e F. I. Ferreira Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica, Braga, Livraria Minho.

Fernandes, A. S. (1999), *Descentralização Educativa e Intervenção Municipal*, Revista Noesis, n.º 50 – Abril/Junho, pp. 21-25, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

Fernandes, A. S. (2000), *Municípios e Escolas Normativização e Contratualização da Política Educativa Local*, pp. 35-46, in Autonomia Contratualização e Município, Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul;

Fernandes, A. S. (2002), *Territorialização Educativa e Conselhos Locais de Educação*, in O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação, Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 719-731. Lisboa: Edições Colibri/SPCE.

Ferreira, F. I. (1999). *O Local, o Global e a Territorialidade educativa* in João Formosinho et alii, Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, F. I. (1999). *A construção da autonomia em redes educativas*. In J. Machado (coord.), *Autonomia, Flexibilidade e Associação*. Braga: CFAE Braga/Sul

Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do Local em Educação: Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, R. (1998). *Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)*. In M. C. Proença (Ed.), *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)* (pp. 23-46). Lisboa: Ed. Colibri.

Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos PEPT – Programa Educação Para Todos, nº 21

Formosinho, J. (1989). *De serviço local de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação

Formosinho, J. & Machado, F. (2004). *A administração das escolas no Portugal democrático. Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2005). *Centralização e Descentralização na administração da escola de interesse público*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Edições Asa, pp. 13 -87.

Formosinho, J. e Machado, J. (2005). *A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Edições Asa, pp.115 -137.

Fragoso, A. (2005). *Contributos sobre o debate teórico para o desenvolvimento local. Um ensaio baseado em experiências investigativas*. Revista Lusófona da Educação., 5, pp. 63-83

Friedberg, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.

Friedberg, Erhard (1995). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gaspar, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino. Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: DEB /ME.

Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1999). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.

Goto, M., *Uma análise de acessibilidade sob a ótica da equidade - o caso da Região Metropolitana de Belém*, São Carlos. Dissertação (Mestrado) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo (2000)

Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

Guedes, G. (2003). *A descentralização de competências no quadro político e administrativo português*. In Administração Educacional, 3, pp.20-25.

Huckman, L. e Evans, A. (1995). *O Agrupamento em rede: uma solução para as pequenas escolas?* In Escola Rural na Europa – Cadernos ICE 2. Rui canário (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativa. 111-131.

Iturra, R. (1990) - *Fugirás à Escola para trabalhar a Terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Escher. Lisboa

Jean, Yvess (1995). *Estado, Escola e Crise dos Espaços Rurais* In Escola Rural na Europa – Cadernos ICE 2. Rui canário (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativa. 33-47.

Lacerda, António (1994). *Os isolamentos da Escola Rural*. In Cadernos ICE 1. Rui d'Espiney (org.) Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 51-60.

Le Goff, J. (1977) *História e Memória: 1º Volume História*. Lisboa: Edições70.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (pp 58-78) - Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho

Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2):7-47.

Ludke, M. e André, M. (1986) E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martins, M. (1996). *EBI(s) e Territórios Educativos: dois segredos para o sucesso. A Administração da Educação: Os caminhos da descentralização*. João Barroso e João Pinhal (org.). Lisboa: Edições Colibri. 87-92.

Martins, É. (Coord.) (2000). *CrITÉrios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Martins, M., Nave, G. e Leite, F. (2006). *As Autarquias e a Educação em 2001/2002 na Região Norte*. Associação Nacional de Professores.

Matias J. A(1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*, Porto: ASA, 1999 (co-autoria)

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Jossey-bass Publishers.

Ministério da Educação (2000). *CrITÉrios de reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: DAPP-ME.

Ministério da Educação (2006) *Planeamento da rede educativa – PrincÍpios Orientadores*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

Mintzberg, H. (1994). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Edições D.Quixote.

Moreno, Luís (2002). *Desenvolvimento Local em meio rural: caminhos e caminhanças*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Faculdade de letras da Universidade de Lisboa.

Morin, E. (1981). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias

Nogueira, C. e Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: SubsÍdios para a história da profissão de docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: ISEF.

Novoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

Oliveira, C. (1995). *História dos MunicÍpios e do Poder Local*. Lisboa: CÍrculo dos Leitores.

Oliveira, J. (2005). *A Educação em Meio Rural como Paleta de Possibilidades para o Desenvolvimento Local: Contributos da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área da Sociologia da Infância. Universidade do Minho. Braga. pp. 89 – 103

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Prata, M. (2004). *Autarquias e educação: das competências legais às competências morais – uma intervenção emergente*. In J. A. Costa, A. N. Mendes E A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 173-190.

Pinhal, J. (2004). *Os municípios e a provisão pública de educação*. In J. A. Costa, A. N. Mendes E A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-60.

Pedroso, p. (1998). *Formação e Desenvolvimento rural*. Oeiras: Celta Editora

Peixoto, Augusto César de Magalhães, (1922), *Descentralização do ensino primário*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Perenoud, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora

Perrenoud, Ph. (2001). *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre : Artmed Editora

Pinhal, João, (1977), *Os Municípios e a Descentralização Educacional em Portugal*, pp.177-195, in *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*, Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional;

Pintassilgo, Joaquim, (1998), *República e Formação de Cidadãos – a Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri;

Pires, C. M. (2004). *Escolas rurais e cidadania - Que compromisso?* Escola Superior de Educação de Bragança- (consultado in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=131&doc=9936&mid=2>, Maio de 2011)

Pires, C. M. (2007). *A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro*. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 04, pp. 77-86

Prévost, P.(2004). *Project L' école éloignée en réseau. Les collaborations écolo-comunauté au Québec: une perspective de développement local au noyen de quatre études de cas* – Québec: Cefrio (www.cefrio.qc.ca- consultado em Maio 2011)

Santos, M. E. B. & al (2000).. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Temas de Investigação* 12:7-12. Lisboa. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. (1997). *Lógicas da Acção. Estudo organizacional da Escola Primária*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, apresentada à Universidade do Minho.

Sarmento, M. J.; Sousa, T. B. e Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e mudança na escola rural. Estudo de caso*. Lisboa. Ministério da Educação/Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Sarmento, M. J. (1999). *Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície*. in Aprender, 23:18- 24.

Sarmento, M. e Ferreira, F. (1999). *Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional*. In Formosinho, João et. al.. *Comunidades Educativas, Novos desafios à educação básica*. Colecção Minho Universitária, 90-133. Braga. Livraria Minho.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. (2002). *Investigar para Melhor Conhecer e Difundir*. In ICE infor nº 29, Fevereiro:4-5. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas

Sarmiento, M. J. (2003). *Educação em Meio Rural: Lógicas de Acção e Administração Simbólica da Infância*. in Aprender, nº 28:62-73.

Sarmiento, M. J. e Oliveira, J. M. (2003). *A Escola é o melhor do Povo*. Relatório de revisão institucional do Projecto das Escolas Rurais. (doc. policopiado).

Silva, M. C. (1998). *Resistir e Adaptar-se. Constrangimentos e estratégias camponesas no Noroeste de Portugal*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Edições Afrontamento.

Silva, A. S. (2006) *A sociologia e o debate público: Estudos sobre a relação entre Conhecer e Agir*. Porto: Afrontamento.

SOBRAL, J. M. (2006). *Memória e Identidade Nacional: considerações de carácter geral e o caso português*. In Nação e Estado: Entre o Global e o Local. Manuel Carlos Silva (org.) Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (1998). *Entre Parceria e Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte*. Lisboa: Celta Editora

Stoer, S. R. & Rodrigues, F. & Barbiéri, Helena (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária: Análise do contributo das parcerias*. In Ana Maria Bettencourt, et al., *Territórios educativos de intervenção prioritária* (171-194). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva. ((2ª edição)

Van Z., A. (1994). *Les Politiques Educatives Municipales : un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation*. In B. Charlot (coord.), *L'École et le territoire*. Paris : Armand Colin.

Zay, D. (1996). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In João Barroso(org), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora. Pp.151-161

Documentos:

Entrevista com a Ministra da Educação, Maria de Lourdes Rodrigues. *Jornal O Público*, Portugal, 20 out. 2005.

Jornal O Público, Portugal, 29.08.2010- Reportagem: *Uma escola que fecha mata uma aldeia ou acelera o inevitável?*

Jornal de Notícias de 18/5/2010- Reportagem: *Escolas de pequena dimensão - alternativas*

Legislação consultada / Documentos Legais:

Decreto-Lei 35/88 de 4 de Fevereiro, artigo 70º- com este Diploma cria-se um quadro distrital de vinculação de professores e educadores, ao mesmo tempo que se tenta alcançar uma racionalização dos recursos humanos.

Decreto- Lei. 42.994 de 28 Maio, 1960- Alargou a escolaridade obrigatória até à 4ª classe para os alunos do sexo feminino.

Lei nº 79/77 de 25 de Outubro- Lei do Poder Local

Decreto-Lei 100/84 de 29 de Março- estabelece a consagração constitucional do princípio da autonomia das autarquias locais e da descentralização da Administração Pública no quadro global da organização democrática do Estado impõe que seja dada a devida

relevância aos aspectos relativos à definição das atribuições das autarquias locais e à competência dos respectivos órgãos.

Leis n.º 25/85, de 12 de Agosto, Lei 18/91 de 12 de Junho e Lei n.º 35/91 de 27 de Junho- as referidas leis explicitam os domínios de intervenção das Câmaras Municipais.

Lei 1/79, de 2 Janeiro- Lei das Finanças Locais

Lei n.º 31/87, de 3 de Julho- institui O Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu enquadramento jurídico

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro- este diploma cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior

Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro - Conselho Consultivo das escolas

Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro- Fundo de manutenção e conservação dos edifícios escolares

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio- institui o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio- Autonomia e gestão das escolas

Lei 5/97, de 10 de Fevereiro- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar,

Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, e n.º 169/99, de 18 de Setembro- estabelecem o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente em matéria de investimentos

Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março- Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Despacho n.º 147 -B/ME/96, de 1 de Agosto - Associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP's)

Decreto-Lei 7/2003, de 15 de Janeiro- Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Lei nº 107/2001, de 8 de Setembro de 2001- Estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural

Decreto-lei n.º 77/84, de 8 de Março- Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.º115/A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro – Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro – Regulamenta as competências, composição e funcionamento dos conselhos municipais de educação.

Lei n.º 11/2003, de 13 de Maio – Estabelece o regime de criação, o quadro de atribuições e competências das comunidades intermunicipais de direito público e o funcionamento dos seus órgãos.

Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 144/2008 de 28 de Julho – Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Lei n.º 45/2008, de 27 de Agosto – Estabelece o regime jurídico do associativismo municipal.

Anexos

Anexo I - Guião da Entrevista

Guião de entrevista

Objecto	Questão principal	Questões subsidiárias
Continuidade da escola rural	Quais os pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais?	<p>Qual a importância que a autarquia atribui à escola em meio rural?</p> <p>Quais os princípios/intenções que considera válidos para a manutenção das escolas em meio rural?</p> <p>Quais as razões para manter as escolas rurais?</p> <p>Considera que o trabalho que a escola rural desenvolve é reconhecido pela comunidade local e outras?</p> <p>Que tipo de acções locais, considera, que a escola deve dinamizar?</p> <p>Em que medida é que a escola influencia a relação da autarquia com a comunidade?</p> <p>Pode dizer-se que a escola em meio rural ajuda a recriar a identidade local?</p>
Escola/autarquia e o desenvolvimento local	Qual a importância da relação escola/autarquia no que se refere ao desenvolvimento local?	<p>Qual o contributo das escolas rurais para a resolução de problemas locais, em parceria com a autarquia?</p> <p>As escolas rurais ajudam a detectar os problemas da comunidade e a agir sobre ela?</p> <p>Até que ponto a escola em meio rural é apelativa para as pessoas residirem ou investirem nas localidades?</p> <p>Considera a escola como um parceiro no desenvolvimento local?</p> <p>Que tipo de acções e manifestações devem as escolas rurais estabelecer com as associações locais tendo em vista o desenvolvimento local?</p> <p>Existe por parte da autarquia, em parceria com a escola, uma atitude que promova a tomada de consciência da identidade local?</p>

Objecto	Questão principal	Questões subsidiárias
		<p>Quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meios rurais?</p> <p>E no que respeita ao desenvolvimento local?</p> <p>Quais as manifestações que a autarquia identifica, por parte da comunidade, reconhecedoras da importância do papel da escola no desenvolvimento local?</p> <p>De que forma a escola rural proporciona uma maior articulação entre as diferentes instituições locais?</p> <p>Ate que ponto a escola rural pode influenciar a necessidade de outras instituições ou particulares investirem no local?</p> <p>Considera que a escola em meio rural permite alterar a postura da comunidade no que se refere ao fatalismo e resignação atribuídos ao meio rural?</p>
Rede Escolar	Qual o papel que a autarquia deposita na escola no que respeita ao seu papel na rede escolar?	<p>Quais as redes que considera importantes formarem-se em torno da escola rural?</p> <p>Considera que a rede escolar beneficia com a manutenção da escola rural?</p> <p>Qual o contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar?</p> <p>Quem ou que instituições devem integrar a rede escolar?</p> <p>De que forma a escola rural proporciona maior articulação entre as diferentes instituições locais?</p>

Anexo II - Exemplo de entrevista transcrita

Entrevista à Presidente da Câmara Municipal de Nisa

Esta entrevista realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação de mestrado, que tem como objectivo principal a definição dos contributos da autarquia ou do poder local, para manter em funcionamento as Escolas do 1º CEB inseridas em meio rural. A partir do levantamento destes contributos, pretende-se perceber de que forma é que os mesmos promovem o desenvolvimento local em meio rural e subjazendo a este objectivo o pressuposto de que a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento nestas circunstâncias.

Como se chama?

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Quantos anos foi Presidente da Câmara Municipal de Nisa?

Como Presidente da Câmara, 9 anos, portanto estou no 3º mandato, mas já fui vereadora anteriormente durante 4 anos. Tive o pelouro da educação, mas depois, por motivos de alguma discordância política, foi-me retirado o pelouro. Fiquei sem pelouros até final do meu mandato.

Quais os pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais?

Para mim há um que é fundamental, é a continuidade das comunidades, portanto na minha perspectiva sempre que acaba uma escola rural... é... a comunidade fica mais pobre sob o ponto de vista cultural, como também sob o ponto de vista da sua própria identidade, mas acima de tudo, a tendência que nós vamos verificando é as pessoas deixam a aldeia, veem para a sede do conselho e muitas vezes passam das sede conselho para a sede do distrito e portanto há um despovoamento que é inerente ao facto da escola acabar. Porque, aquilo que eram os principais polos de desenvolvimento rural, foram morrendo ao longo dos anos, portanto não nos podemos esquecer que temos um período de abandono da agricultura, muito grande, não é?... nomeadamente no conselho de Nisa, isso tem a ver essencialmente com a questão da emigração, mas que é muito motivada pelas más condições de trabalho... a evolução da própria agricultura e a introdução da maquinaria, portanto começa a diminuir a actividade agrícola nas comunidades rurais...

portanto, o processo de abandono dessas comunidades começa exactamente aí... se nós olharmos à 40 anos atrás, nós tínhamos escolas a funcionar em pleno, aliás tínhamos freguesias que tinham mais que uma escola... portanto com um grande número de alunos. Há medida que há este abandono, provocado pela emigração e também pela migração para os centros urbanos, nós começamos a ver que as escolas vão ficando, cada vez, com menos alunos... portanto, para nós foi fundamental, ao nível das freguesias, manter, enquanto existissem alunos, enquanto existissem crianças... manter essas crianças, pelo menos durante o pré-escolar e o primeiro ciclo, porque penso, também que para as crianças faz falta... na minha perspectiva, a ligação... eu preocupa-me... como é que eu heide explicar isto... a ligação que a criança tem com a mãe, com a família... eu acho que quanto mais cedo é retirada da família, pior... o seu processo de aculturação vai-se degradando, ou seja... vai perdendo muito daquilo que pode ser a identidade. Portanto, eu penso que o grande problema que nós temos nos centros urbanos, e eu que sempre vivi num centro urbano e venho cá para Nisa, o que eu noto é que há uma grande perda de identidade... as crianças vão muito cedo para a creche... vão muito cedo, entram no pré-escolar. As crianças não conhecem a família. Não têm essa ligação com a comunidade e com a família... e depois perante uma sociedade que é cada vez mais competitiva e exige outro nível e outro padrão... em termos, até de conhecimento. Portanto, muitas vezes aquilo que se diz relativamente à falta de condições que as crianças têm nas escolas rurais, eu não concordo com isso, porque eu acho que as crianças que estão em escolas maiores, ou chamadas mega escolas... mega agrupamentos... essas crianças, não quer dizer que tenham mais... podem ter mais, em termos daquilo que são os instrumentos de ensino, ou podem ter melhores condições ao nível dos seus equipamentos, mas não é isso que faz o processo educativo... na minha perspectiva é a relação que se estabelece entre a comunidade, o professor e o aluno... que se foi perdendo... quer dizer, à medida que vamos fechando uma escola, vai-se perdendo essa identidade. Chegar a uma mega escola e uma criança... acaba até por ser desprezada, muitas vezes porque tem determinado tipo de conhecimento que não é valorizado numa sociedade, que a partir de determinado momento começa a desvalorizar o saber fazer... desvalorizou completamente... e que há um conhecimento empírico das crianças nos meios rurais. Elas sabem coisas que as crianças dos centros urbanos não sabem, não é?... portanto, e tem que ser valorizado, deve ser valorizado, para que quando o menino acaba o 1º ciclo

e chega depois a 2º e 3º ciclos, também sinta, por parte dos professores, essa capacidade de valorizar o seu trabalho. Mas, é preciso que os próprios professores estejam preparados para isso. Portanto, da experiência que eu tenho, em Nisa o problema foi exactamente este, ou seja, nós tínhamos um agrupamento horizontal, em que fizemos todo este projecto ao nível das escolas rurais... foi muito difícil para nós quando os meninos depois transitaram para o 2º e 3º ciclo, conseguir esbater ainda o estigma que havia porque o menino vinha de um monte, porque o menino vinha daqui... quando a postura deve ser exactamente ao contrário... o menino que vem do mundo e fala, que é um dialecto riquíssimo e que se está a perder... fala de uma forma diferente, se calhar o professor, quem é professor de português tem que tentar perceber porque é que aquela criança fala daquela forma, não é?... que no fundo a raiz em termos da gramática está lá...mas são quase dialectos que as crianças foram mantendo e que se vão perdendo e que não se deve valorizar isso como sendo o português correcto, é preciso e interessa de facto é que saiba escrever, saiba ler para que essa identidade não se vá perdendo. Portanto, eu acho que nós temos esta tendência e vamos tendo cada vez mais em... em... que permite é o seguinte, transformar este processo de aculturação e transforma as crianças totalmente em iguais... e isso é grave, porque depois há crianças que pela... pela própria origem, pelo meio familiar que têm, de forma alguma vão conseguir competir. E são aquelas que vão ficar de lado... portanto, e há um processo de exclusão dessas crianças que a mim, sinceramente me preocupa e se faz notar muito mais nas grandes escolas...porque quanto mais cedo elas entram, pior, não é?... porque nós neste momento já estamos a transportar crianças que vieram, nomeadamente da freguesia de onde não temos escola, Santana e Montalvão... meninos que já veem para o pré- escolar e eu acho muito mau... eu acho que uma criança... eu falo, por mim falo, porque eu não pus os meus filhos no pré-escolar... foi uma opção, mas não os pus, mas concordo que as crianças frequentem o pré- escolar, mas não os pus por uma opção minha, porque não havia em Nisa... não havia pré-escolar oficial, só havia o pré-escolar, portanto, aqui da Misericórdia e eu sinceramente não com o método e preferi abdicar de muita coisa da minha vida profissional e ficar mais tempo com os meus filhos. Até irem para o 1º Ciclo, portanto, eu não... fui eu que me encarreguei da aprendizagem deles, porque, felizmente, tinha condições para o fazer. Mas eles não tiveram problemas quando chegaram ao 1º ciclo, porque houve todo um acompanhamento que eles... também lhe fui

fazendo... não tiveram, sinceramente problemas quando foram para o 1º ciclo. Agora, eu tenho uma criança, por exemplo que vem de Montalvão... estou a dar o exemplo de uma, mas tenho mais do que uma... crianças que veem de Montalvão com 3 anos de idade, em que o município até faz um esforço, duplica o percurso para que os meninos só cheguem aqui realmente às 9h, portanto para que não tenham que se levantar tão cedo... somos nós que os transportamos, não fazemos o transporte com os que veem depois para o 2º e 3º ciclo, portanto temos esse cuidado, porque acho que isso é outro atentado que se faz a essas crianças... logo aos 3 anos, não é?... eles vão perder o contacto todo com a mãe percebe?... e com a própria comunidade... os próprios pais também a partir de determinado momento começaram com um postura que achavam que os filhos ficavam em desvantagem quando ficavam na escola da aldeia, porque depois ficavam... ai estão aqui, podem não aprender tão bem... porque eu até venho depois para a sede do concelho e posso trazer o meu filho, mas acaba muitas vezes por não trazer e é a câmara que o transporta, mas tudo bem... mas... eu acho que... que, por parte das famílias, não é?... também neste momento há aquele trespassar quase, a obrigação... as instituições têm a obrigação e as crianças pura e simplesmente são despejadas... despejadas... e portanto, essa ligação que existia no projecto das escolas rurais era importante exactamente por isso, porque fez-se aqui em Nisa uma série de iniciativas entre a própria comunidade, com as experiências, com os saberes... dos mais velhos, dos avós... porque os avós era quem tinha mais tempo... eu vejo é que os avós na comunidade, a dor que eles sentem, não é?... porque até têm mais disponibilidade muitas das vezes, até porque alguns já estão reformados, em irem levar o neto à escola, ir almoçar a casa... era diferente, percebe?... portanto, essa ligação que se estabelecia era completamente diferente e a partilha era muito maior... e isso hoje não se passa... uma parte dos pais que tem os filhos a estudar neste momento em Nisa e que os podia ter a estudar na sua aldeia, praticamente não tem, ou tem muito poucas possibilidades e ficam ainda em muito mais desvantagem que os pais que vivem em Nisa, porque nem todos estão a trabalhar aqui e os que estão, acabam o trabalho e querem é ir para casa... e eu acho que o grande problema é esse, é um problema de... e isso não vai melhorar em nada o ensino!... nem o processo educativo, na minha perspectiva... vamos ter uma sociedade cada vez mais assimétrica... com professores que depois, muitas vezes exigem o acompanhamento, e eu acho que isso é uma coisa fantástica, e faço essa critica porque eu tam-

bém fui professora durante muito tempo, durante muitos anos.... E é assim, um professor quando diz que tem... que o menino tem que fazer os trabalhos de casa, não é?... e o pai tem que o acompanhar... por parte dos pais, pelo menos daqueles que eu conheço no meu concelho, a partir do segundo ciclo tem muita dificuldade, muita dificuldade... eu acho que isto é de uma hipocrisia, quer dizer, isto é extremamente hipócrita, porque... há crianças que não têm essa possibilidade, os pais não as podem acompanhar, não vamos... e eu dei aqui, disse quando foi a questão das Novas Oportunidades... e a câmara apoiou muito, mesmo ao nível dos funcionários da câmara que não tinham concluído o 9º ano nem o 12º e com as facilidades que demos, a maior parte desses funcionários pode concluir, mas... a maior parte das pessoas do meu concelho não consegue fazer esse acompanhamento. Portanto à toda uma envolvimento em termos da comunidade, em termos de continuarmos a formação, porque mesmo esse projecto que tínhamos das Escolas das Rurais e o professor Amiguinho está bem recordado disso, havia um valorizar até dos próprios pais, porque eles poderiam não ter de ter um nível de escolaridade muito alto, mas eram pessoas que sabiam coisas, que iam à escola e partilhavam e muitas vezes até fomentavam nos pais a própria necessidade de também evoluírem e aprenderem mais... pronto, e isto realmente... não vamos conseguir ultrapassar este processo de insucesso, apesar de eu agora ter um projecto também para o centro escolar e vou juntar o pré-escolar e o 1º ciclo tudo na escola de Nisa, vamos manter apenas a escola de Tolosa e Alpalhão, com grande esforço financeiro por parte do município, mas vamos manter essas escolas a funcionar... mas era o que eu dizia no outro dia, não basta ter uma escola que efetivamente vai ser uma escola muito bonita, vai ter todo o tipo de equipamento e todas as condições, o que é importante é o que nós ensinamos ou como é que educamos todas estas crianças e estes jovens, como é que os valorizamos quando eles chegam à escola... como é que os fazemos aprender acima de tudo e não criar mais discriminação. Embora em Nisa não tenha muitos problemas de abandono, aliás não tem muitos problemas de abandono, mas tem muitos problemas de insucesso e que por incrível que pareça, na minha perspectiva, este insucesso foi muito maior a partir do momento que nós deixámos de ter o agrupamento horizontal e portanto os agrupamentos horizontais... portanto pré-escolar e 1º ciclo e 2º e 3º ciclos e secundário... portanto, na minha perspectiva é quando passámos a ter um agrupamento vertical... eu procedo de facto a todo o acompanhamento e ligação, mas não vejo que tenha melhora-

do e preocupa-me, porque acima de tudo isso... porque a tendência destas crianças e daquelas que vão ter mais sucesso... certamente muitos deles não se vão fixar no conceito, não é?... acabam por não ficar... aqueles que ficam pela escolaridade obrigatória, certamente teremos que investir muito na sua formação e tentar recuperar aquilo que eles perderam ao longo da escolaridade obrigatória, mas... eu preocupa-me, porque eu acho que um país, que na minha modesta opinião... um país que... a ver se eu consigo centralizar, senão depois posso-me perder... o mais importante num país é a educação e a formação... se essa educação e formação não tiver como base a identidade, não é?...a nossa identidade, é muito mau, porque nós efectivamente, não vamos conseguir ser competitivos... ser competitivo, essencialmente neste país, faz-se pela diferença que nós temos em relação aos outros... quanto mais nós tentarmos ser gerações iguais, mais dificuldades vamos ter em ser competitivos, até porque nós começámos muito mais tarde, portanto eu acho, e aliás isso vê-se, actualmente os países que estão realmente a crescer mais são exactamente aqueles países que há uns anos atrás, certamente que estariam com indicadores muito mais baixos, em termos de desenvolvimento e conseguiram apostando naquilo que era sua especificidade e a sua diferença... há um caso que eu acho que é paradigmático que é o caso da Índia, não é?... porque na Índia, neste momento tem as maiores universidades técnicas do mundo, que são uma referência, porque eles apostaram exactamente muito numa educação de base, os professores deslocavam-se, andavam ... eles faziam muitos exercícios com os meninos, do tipo de terem que saber a tabuada até 900, não é?... de cor... para obrigar a fazer exercício mental... portanto e começaram... portanto, eles foram-se deslocando... portanto, apesar de ser um país pobre, que vive pobre... mas foi deslocar a escola até à comunidade... por exemplo aquilo que aconteceu nos Estados Unidos que foi durante muitos anos eles centralizaram tudo nas grandes escolas, neste momento nós assistimos a Obama, em termos de política educativa, em vez de concentrar, portanto as crianças todas numa grande escola, com todos os problemas que havia de violência, está neste momento não só a voltar à escola de bairro, é que se juntem até crianças de etnias diferentes e aí então é que aquilo era brutal, não é?... porque a escola pública nós sabemos qual é que era, não é?... e depois a escola privada, só quem paga é que tem...e eu acho que esse é o perigo que nós podemos correr... e essa situação preocupa-me porque nós podemos correr esse perigo com essa questão... porque a despesa pública e esses milhares de contos que se gastam

em educação, podemos correr o risco de no dia de amanhã, não é?... o privado entrar de outra forma e a questão pode ser, na minha perspectiva, muito mais perigosa, porque esta coisa... deixe-me só terminar o meu raciocínio... aquilo que é pernicioso até mesmo na nossa democracia é exactamente isto, é que nós dizemos que a nossa constituição da República Portuguesa diz muito claramente que a educação é acessível e é para todos em igualdade de oportunidades, mas não é!... não é, porque infelizmente continuam a existir uns que têm muito mais oportunidades do que outros, nós temos... quando dizemos igualdade de oportunidades, temos que dar às nossas crianças efectivamente as mesmas condições e neste momento com a crise económica que estamos a viver é um esforço cada vez maior para os pais, se calhar maior do que foi para os meus pais, pôr os filhos a estudar... os livros são caros, embora durante no pré-escolar e primeiro ciclo e escolaridade obrigatória... mas o ingresso à universidade, a uma universidade pública é um direito... um direito, não é?... e cada vez é mais caro!... portanto, e essa igualdade de oportunidades efectivamente não existe, eu tenho famílias em Nisa que já me disseram a mim... ó presidente eu tenho que optar entre pagar o empréstimo da casa... continuar a pagar o empréstimo da casa, ou pôr o meu filho a estudar... porque é muito caro, não é? ... portanto, aquilo que se gasta em livros e etc e não só... e em propinas, isso não é o ensino público nos outros países, não é assim, não é? ... portanto, e já estamos a assistir também nalguns países da Europa, como é o caso agora de Inglaterra e a toda a revolta que causou, isto tudo... portanto, a mim sinceramente, a questão da educação, tal como a da saúde, mas esta questão para mim é fundamental, porque nós começámos a pouco e pouco... começamos a matar aquilo que era a base, não é?... começámos a matar pela base... portanto, e aquilo que se afirma de termos pessoas cada vez com mais educação, com um nível de escolaridade mais alto, eu acho que podemos caminhar num processo inverso, não é?... começamos a ter cada vez mais problemas em termos de abandono e de insucesso... só uma última coisa para acabar... e que é muito importante e eu discuti muitas vezes isto no Projecto das Escolas Rurais... a educação é um todo, é transversal aos vários sectores do desenvolvimento económico e social das comunidades e do país, o facto de uma pessoa ter conseguido um alto nível de escolaridade, não quer dizer que a pessoa tenha mais educação ou cultura, portanto quando nós começámos com este Projecto das Escolas Rurais, também foi muito nesta base, quer dizer, fizemos vários intercâmbios e etc... era permitir àquelas crianças, acima de tudo, através da valoriza-

ção da sua própria identidade, abrir-lhe os horizontes e dar-lhe a conhecer também aquilo que existia noutros espaços também... eles tinham contacto também com escolas rurais da Extremadura Espanhola, mas abrir os horizontes e acima de tudo fazer o contraponto entre a realidade deles e a outra realidade e mostrar-lhes que se calhar o que existe no centro urbano é importante, aquilo que existe aqui também é importante e que é quase como se fossem vasos comunicantes, uns precisam dos outros e tinham várias parcerias com escolas de outras cidades...portanto, perdendo-se este tipo de trabalho, não é?... realmente, para eles, na minha perspectiva, com o abandono deste trabalho perde-se uma base, que eu acho que era importante e valorizava muito, e valoriza as próprias comunidades rurais, porque Portugal é um imenso território rural ... nós somos um povo com uma mentalidade muito rural...daí as nossas dificuldades que depois temos em nos impor, por exemplo em termos industriais, e isso é notório... desculpe lá às vezes eu falo deste assunto até um bocadinho dorida, mas como deve calcular era um projecto que eu sempre achei muito bonito e que achei que... e que tenho pena que possa, embora com todo o esforço que nós vamos fazendo ainda para manter ainda algumas das raízes, mas que não é fácil...porque tem criado alguma resistências, porque para nós sempre foi... particularmente para mim... porque eu acho que é por aqui que tem que se começar, mas paciência...

Qual a importância que a autarquia atribui à escola em meio rural?

Já lhe respondi...

Quais os princípios/intenções que considera válidos para a manutenção das escolas em meio rural?

Não tem a ver só com os princípios, tem a ver muito com o investimento que foi feito nessas escolas e aquelas que vamos mantendo, por exemplo, Alpalhão e Tolosa, porque aquilo que foi... foi sempre o nosso objectivo, foi que existisse alguma qualidade, não só ao nível do ensino... e é um bocado notório ao nível de Alpalhão, neste momento há pais que preferem meter os meninos no pré-escolar em Alpalhão, do que estarem no pré-escolar em Nisa... portanto, há que ... a própria escola pública e estas escolas em meio rural devem atrair também crianças que inclusivamente pudessem vir de outras freguesias... ser um polo de atracção. Em Arez, foram os próprios pais que

quiseram o encerramento da escola, nós fizemos um investimento na escola de Arez, em cerca de... 300 000 euros, não é?... e que está ali... mas foram os próprios pais que depois acharam, lá está... eram poucos os meninos e porque dá trabalho...e depois para o agrupamento é muito aborrecido andar a gerir uma escola ali e outra ali, pronto, é mais fácil estar tudo concentrado e gerirem tudo, não é?... porque isto, pela vontade do agrupamento, então Alpalhão também fechava e Tolosa também fechava e vinha tudo... mas, fizemos esse investimento em Alpalhão e em Tolosa, neste momento temos um centro polivalente que vamos abrir em Alpalhão de apoio à escola de Alpalhão... claro que já tem os meios, mas vamos abrir o núcleo da biblioteca e vamos ter um espaço multimédia, mas de ligação à comunidade... portanto, fica ao serviço também da comunidade, não é só da escola...fazer sempre este inter espaço com a comunidade, porque também não se justifica só para as escolas... mas se eu estiver ali uma escola, como Alpalhão, que seja uma referência, inaugurámos também agora uma creche nova, se calhar os pais em vez de estarem a viver em Portalegre, ou em Nisa, começam a ver que naquela comunidade podem viver, porque esta proximidade é muito mais segura, é muito melhor para as crianças, não é?... isso também é uma questão de estratégia... de estratégia de desenvolvimento... portanto, e esse sempre foi um pouco o meu objectivo, eu acho que uma pessoa que vive num grande centro urbano, vive com muito maior insegurança, quando deixa o filho na escola do que se for aqui, porque aqui conhece o auxiliar... até pela relação de proximidade, até porque protestar é muito mais fácil... se quiser protestar por causa da comida vem directamente à câmara, não é?... há um controlo diferente, mas é também por essa relação de proximidade e de família que se cria, não é?...portanto, não tem ver só com a questão do principio, tem muito a ver também com uma estratégia de desenvolvimento local e regional que eu acho que é importante.

Na sua opinião quais as razões que considera válidas para manter as escolas rurais?

Já lhe respondi...

Considera que o trabalho que a escola rural desenvolve é reconhecido pela comunidade local e outras?

È assim, eu acho que, por exemplo que nalgumas comunidades esse trabalho é reconhecido, mas isso também depende muito trabalho que a própria escola fez com a

comunidade, por exemplo no caso de Santana quando nós fechámos a escola e foi assumido... os pais não queriam, as crianças não queriam, foi porque tivemos problemas com... aqui com a comunidade escolar em Nisa e foi realmente... tinha a ver com o número de turmas e portanto, optou-se... porquê?... porque nós levávamos crianças de Nisa para a escola do Duque que era em Santana... e pronto, aí houve quase uma revolta da população aqui em Nisa... por causa do número de turmas, o que é que aconteceu?...só porque desdobravam as turmas, não é?... havia uma turma que tinha mais de 25 meninos do 1º ano do 1º Ciclo e então os pais achavam que isto só estava a acontecer porque se nós puséssemos os meninos do 1º ano do 1º ciclo da escola do Duque, já dava para duas turmas... o pedido foi feito também ao Ministério da Educação e foi por isso que a escola fechou, mas eu nunca esqueço... para mais tenho que fazer primeiro que tudo um grande agradecimento à pessoa que lá estava... estava lá uma professora fantástica, mas que eu não vou dizer agora o nome, mas que fez um grande trabalho com a comunidade e com aquelas crianças... aquelas crianças quando chegavam a Nisa vinham muito bem preparadas... e fez um excelente trabalho, acho que ela nunca me perdoou, porque pronto tive que aceitar, era a vontade da comunidade, não foi a minha, de encerrar a escola... mas que eu... era a vontade da maior parte dos pais, do conselho municipal de educação e tudo e portanto... acabámos por fazer, mas foi algo que sinceramente me custou muito... nesse dia chorei, choraram os pais e as crianças e durante algum tempo, eu apesar de já ser presidente da câmara na altura, fiz o acompanhamento dessas crianças que vieram para cá, porque elas sofreram muito, porque algumas delas estavam... depois passaram também as do pré-escolar e depois essas crianças quando passaram... sofreram muito...pronto, mas esse processo foi um bocado doloroso e acho que as pessoas em Nisa foram extremamente egoístas e mazinhas... pronto, apesar dos próprios pais preferirem, mas isto tudo tem tudo a ver com o rácio e com esta situação... e realmente este projecto morreu aí...porque a câmara fazia o contrário, está a ver?... levava as crianças daqui para lá... depois foi o processo da escola de Arez... que tentámos até ao fim e eu tentei, aliás a minha posição... eu estive inteiramente neste processo... mas foi a vontade dos pais, porque os pais achavam que os filhos estavam a perder, lá está eu penso que ali... o trabalhos dos professores muitas vezes com a comunidade... mas os próprios pais acharam que era melhor para os filhos, porque eram muito poucos... eram 5... 3...5 do pré-escola e 3 do 1º ciclo e alguns deles já vinham

de Amieira do Tejo...porque Amieira do tejo quando foi fechado, eu ainda não era vereadora, tinha mais crianças do que tinha Arez, não é?... e mais tarde voltou a ter mais crianças, nós neste momento estamos a transportar os de Arez e os de Amieira também... pronto, mas essa foi a vontade e isso custou-se...acho que aí a comunidade não conseguiu perceber... agora, por exemplo Alpalhão, a população não quer fechar, aí nem se põe sequer... agora... Arez... a escola está suspensa, quer dizer... mas eu acho que é interessante e um dia ainda gostava de fazer esse exercício... quem sabe voltar a abrir algumas escolas... é um sonho... que sabe, não é?...ver escolas abandonadas é muito triste e depois é assistir a propostas tão... eu não sei dessas coisas... mas houve uma escola onde isso aconteceu e eu ainda não era nem vereadora, nem presidente da câmara, mas que me custou muito... o querer transformar as escolas em casas mortuárias... e eu sempre disse que não...houve outras propostas nesse sentido de transformar as escolas em casas mortuárias e eu disse que não...as nossas neste momento estão quase todas... temos tentado recuperar escolas e adaptá-las, temos duas situações que me preocupa, que é uma na Velada, mas que agora em parceria com as instituições locais... porque nós tentamos recuperá-las para elas ficarem ao serviço de associações e terem actividades, etc...a de Arez também é o que vai acontecer, até apareceram logo duas associações, portanto, provavelmente vamos dividi-las... mas acima de tudo eu acho que deviam funcionar e muito, aliás é esse o nosso objectivo que funcionem como centro comunitário e que possam ter um papel importante em termos de formação e mesmo porque muitas vezes os meninos chegam às 5h30mn e a câmara sempre tem alguém que continue a fazer o acompanhamento deles...pronto, e o nosso objectivo é continuar e temos recuperado essas escolas... em Montalvão temos uma associação que é “vamos à vila”, que está muito ligada para as questões... lá está pegou novamente nas questões da antropologia, da identidade local e das tradições e tem feito um trabalho interessantíssimo, até em parceria com a Universidade Nova de Lisboa de recolha de tudo o que tem a ver... porque era uma zona de forte influência pastoril... portanto, tudo ligado à pastorícia e ao mel... tem um pequeno museu ligado a esta área e tem feito várias exposições... e estão a fazer muitos trabalhos de recolhas... estão a fazer também trabalho de recolha... e nós fizemos um contrato de comodato com eles relativo às instalações da Antiga Escola Primária de Montalvão... e têm a escola aberta e fazem actividades com as crianças e continuam a recriar com eles aquelas tradições... no ano passado fizeram

aquelas tradições todas da Páscoa, vão mantendo... portanto, a câmara dá o apoio e vão mantendo... e eu acho que temos que continuar a manter de alguma forma... recuperá-mos o forno comunitário e vamos continuando a manter este trabalho... portanto, em Alpalhão temos o museu, que fizemos o museu... mas, Alpalhão ainda temos agora uma proposta para o museu do brinquedo, que era ter vários núcleos, embora precise de ser mais dinamizado em colaboração com o nosso museu do barro e do bordado, que continuamos a desenvolver, nomeadamente através do Projecto das Escolas Rurais com Alpalhão e também com Tolosa... mas Alpalhão tem sido efectivamente mais activo neste processo... sempre foi... e também aqui, com a escola em Nisa temos projectos no âmbito do artesanato do ICO, temos projectos do ICO que realmente continuamos a ter muito esta ligação em termos da identidade local, do saber fazer... e que tem resultado bem, porque as nossas crianças continuam a desenvolver projectos de âmbito local e Nisa tem a especificidade do barro, dos bordados, até mesmo do queijo, dos enchidos, etc... portanto, e eles fazem também e nós levamos até muitas vezes os artesãos até à escola, eles também vão visitar os ateliers, mas não é só nessa área, também mesmo no conhecimento do património... do património construído e do património natural, que era uma coisa que ninguém falava... mas o nosso património natural... eu costumo dizer que uma oliveira ou um sobreiro é um património, não é?... todo o meio rural em si e a forma como ele se equilibra... realmente nós temos um património natural fantástico, uma série de zonas classificadas em rede natura, no geoparque e isso também os leva a dar outro valor ao território deles, não é?... senão eles vão-se embora, vão para onde todos vão à procura de emprego...

Que tipo de acções locais, considera, que a escola deve dinamizar?

Eu acho que todos os projectos que a escola deve desenvolver, primeiro devem partir desta premissa que eu já disse... da identidade local e da valorização daquilo que são os recursos, mas também muito na área da investigação... eu acho que muitas vezes as coisas simples, até as próprias coisas da natureza... quando são aprendidas ou leccionadas de uma forma muito teórica, as nossas crianças não as percebem muito bem... e muitas vezes estão ligadas, há todo um trabalho que se pode fazer com as nossas crianças muito ligado à realidade local, não é?... e esse processo de aprendizagem teve até inclusivamente ateliers ligados à questão da ciência, acho que são importantes, porque

pode partir de coisas muito simples e muitas delas também estão ligadas aquilo que é a identidade e a realidade... partindo desta realidade e ir explicando que há coisas tão simples... há uma explicação científica para elas e porque é que elas acontecem... e eu acho que nós temos desenvolvido alguns projectos interessantes nesta área das ciências, na área do ambiente, na área das tradições... esta parte ao nível da investigação, de levar as nossas crianças até... porque elas têm capacidade para isso... a criar e a fomentar 4 pequenas invenções... eu acho que isso é importante... nós estamos neste momento com o projecto Nisa Ecoeficiente, que é um projecto de sustentabilidade energética, em que o objectivo é tornar Nisa, portanto, sustentável em termos energéticos e estamos exactamente a trabalhar com as escolas... e uma das coisas que temos são esses laboratórios, onde eles vão investigar e apresentar propostas de... e eu acho que isto, muitas vezes faz falta, não é?...muitas vezes faz falta este tipo de trabalho, que muitas vezes também lhe permite a elas pegar naquilo que é a identidade local e recriar... outra parte é a parte artística, que é esquecida, mas que faz falta...a escola devia desenvolver mais... não me estou a referir somente a esta questão por exemplo ligada às artes plásticas ou ao desenho...mas também às outras artes...à questão do teatro, iniciação ao teatro, à música... que vão sendo muitas vezes insipientes... portanto, este criar mais ateliers... a escola ter mesmo mais ateliers a funcionar dedicados ao teatro, à música... e às vezes temos associações, temos outros projectos que podiam ir também eles para dentro da escola e desenvolver, porque a parte criativa, nem todos vão ser artistas não é?...mas a parte criativa faz muito bem e eu acho que essa parte é um tanto ou quanto esquecida... mas também com alguma qualidade... é assim, muitas das põem-se as crianças ou os meninos, chega o Natal ou a altura da Páscoa ou no final de ano e fazem-se aquelas coisas... desculpe lá, eu tenho que dizer estas coisas... põe-se o cd a tocar e os meninos tau tau tau e reproduzir tudo aquilo que... não é?...o que se vê aí e que aparece nos concursos, que aparece não sei quê e pronto... não é a isso que eu me estou a referir...é ver um trabalho nesta parte, seja ao nível da música, seja ao nível do teatro... uma coisa tão simples como saber ler um poema, não se põe, não é?... e às vezes temos os nosso autores até populares... e levar as crianças à ópera, nós aqui já levámos os nosso meninos à ópera, mas também era giro trazer aqui uma ópera a Nisa, que era fantástico, para que as crianças possam saber ouvir...às vezes há talentos que estão lá, mas nunca foram despertados para isso, não é?... e à partida considera-se aquilo não é para eles... é!... porque

nós levámos, através de um projecto que temos tido, que é o projecto Beethoven... levámos as nossas crianças à Casa da Música no Porto, onde eles, o coro cantou com uma orquestra sinfónica, os miúdos ficaram deslumbrados... nunca tinham ouvido uma orquestra sinfónica... não é?... e esse trabalho... todo esse trabalho, ensinar as crianças a ouvir outras coisas, a olhar e ver, não é?... eu acho que é o despertar dos sentidos que nas escolas rurais isso também se trabalha muito, não é?... mas, penso que esta ligação, nomeadamente ao nível do trabalho de investigação ou educação para a ciência... porque há muita falta e as pessoas das ciências são sempre deixadas de lado... e a parte das artes, que eu acho que não pensando naquela coisa que todos vão ser artistas dos Morangos com Açúcar, que às vezes são muito maus, mas naquela de realmente a educação pela arte, que faz falta, porque desenvolve o ego nas crianças... costumamos dizer que quem é bom músico é bom matemático, não é?... portanto, ajuda muito ao desenvolvimento... portanto, estas são áreas que eu penso que nós precisávamos desenvolver mais ao nível das AEC's... isso aí eu nem me vou pronunciar, mas que esse é um trabalho de muito mais partilha entre... entre lá está... entre o professor, escola, associações locais e outros e a própria câmara que tem aí também na sua política educativa e cultural, um papel importante.

Em que medida é que a escola influencia a relação da autarquia com a comunidade?

Eu acho que sim... eu aí tenho muitas dificuldades em me pronunciar... estou num cargo político e não é fácil... eu continuo a achar que aqui há um problema... nós antigamente, ninguém questionava a escola e agora todos questionam... passámos de um extremo ao outro, ou seja, as pessoas demitem-se completamente... ponho o meu filho na escola, eles que cuidem dele, que tratem dele, são responsáveis por ele... e muitas vezes as pessoas... eu costumo dizer que as pessoas que mais protestam são aquelas que não dão aos filhos em casa, aquilo que nos veem pedir a nós... e pronto, isso é mau... e há uma grande falta de respeito pela instituição... pela instituição escola e pelos professores, claro que é aquilo que mais me dói... professores, para mim, claro, que sempre tive os meus professores como uma referência... seja os meus professores da escola primária, os meus professores do liceu, os meus professores da universidade... havia aqueles que eu não gostava, mas eram referências... os meus pais diziam-me uma

coisa assim... aí de ti que questionas o professor...eu por acaso também disse isso aos meus filhos... portanto, eu acho que essa participação da comunidade é importante e eu percebo que ela tem que existir...deve existir, mas não numa atitude inquisitória, em que as pessoas pedem tudo e não dão nada... primeiro, a educação começa em casa, temos um problema, porque antigamente havia professores que muitas das vezes quando os pais não se portavam bem, eles próprios iam a casa dos pais e puxavam as orelhas aos pais, porque tinham muito essa influência também dentro da comunidade, não é?... portanto, e há histórias fantásticas de professores que resolviam às vezes problemas e que viam em meios muito rurais e que eram respeitados...os problemas de alcoolismo que existiam e etc... e tinham muito esse papel e que ainda existem nos meios rurais... aqui ainda existe muitíssimo e é um problema grave...e muitas vezes também é preciso a dado momento que essa relação entre a comunidade e a autarquia aparece aqui de permeio... as pessoas também têm a noção do seu papel, que há também responsabilidades delas neste processo... e responsabilidades efectivas, a primeira competência que nós temos é de sermos pais e educadores e também por um lado, a... toda esta comunidade educativa, porque hoje somos muitos na comunidade educativa, muitos agentes e mentores... porque aqui a autarquia também tem um papel importante ao alertar para aquilo que deve ser a intervenção ao nível da própria comunidade familiar e estabelecer também aqui essa relação... mas eu penso que ela no geral é boa...até porque nós incentivamos até a participação, mas normalmente é ...olhe que a comida não sei quê... olhe que o menino não sei quê... a coisa que mais impressão me faz é assim, é... as escolas estavam muito más, nós fizemos as escolas com projectos do Ministério da Educação, a escola do convento em Nisa, era um edifício que foi ampliado e depois tinha a antiga secretaria, onde nós fizemos o refeitório. Estamos a falar de uma distância de 100m...aquilo que me disseram no Ministério da Educação é que tem que continuar a existir a terra, não é?... faz falta, não vamos pôr isto tudo em calçada porque faz falta e até é mais perigoso se o menino cair e etc... pronto, e deixámos o espaço em terra para brincarem e têm os aparelhos lúdicos, têm aquilo tudo... o que é que os pais protestam?... quando chove os meninos sujam-se... os meninos quando vão do edifício principal, aquilo é dali para aqui, que apanham chuva...que andam à chuva... quer dizer, eu tive muito menos condições quando andei a estudar... nós tínhamos muito menos condições , mas os nossos pais tinham outras preocupações connosco...caímos neste

extremo, quer dizer, qualquer coisa... uma vieram-me dizer que as colunas tinham que ser, pronto tudo bem, nós temos que ter melhores condições de segurança, mas que deviam ser protegidas, porque os meninos batiam lá com a cabeça...qualquer dia estamos a criar crianças que não se sabem defender... quer dizer eu nunca ... temos que ter cuidado... efectivamente temos que ter cuidado, agora, não é?... o que me custa, porque eu vivo aqui, é que eu vejo que os pais que durante o dia deixam andar os filhos de bicicleta dentro de Nisa, que ainda tem uma estrada nacional a atravessar... eu nunca deixei os meus filhos fazerem isso, a não ser em sítios que eu achava que eram seguros... portanto, é esse... esse tipo de coisas, que às vezes também a nós... pronto, a segurança é fundamental e temos de dar segurança às nossas crianças, mas a preocupação... eu acho que a principal preocupação é sem mudar ainda a mentalidade... ou seja, a preocupação principal dos pais deve ser... qual o nível que o meu filho consegue atingir?... como é que ele está a ser educado?... a preocupação tem que ser outra, percebe?... então protestamos por coisas, não é?... e mal tratamos professores, às vezes, sem a mínima razão para isso...quando os meninos são mal educados, os meninos muitas vezes são extremamente mal educados...crianças que entram num refeitório e não sabem comer... nós temos, para além das auxiliares ainda temos mais pessoal da câmara a fazer o acompanhamento e é sempre uma coisa que eu digo... vejam lá se ensinam os meninos a comer...não é pelo facto de estarem a comer num refeitório que têm que mandar com a comida...que têm que não sei quê... não, quer dizer, porque... têm que ser os próprios pais, não é?...têm que ser os próprios pais a serem chamados, eu até achava piada que um dia os pais fossem também comer ao refeitório... vá, vão comer com os filhos um dia ao refeitório para ver, não é?... e se os educam também... às vezes era bom haver outro tipo de experiências, porque eu acho que esta subcarga toda das comunidades sobre os professores, sobre as autarquias, muitas vezes, também me parece a mim é excessiva, demagógica...

Pode dizer-se que a escola em meio rural ajuda a recriar a identidade local?

Já respondi...

Qual a importância da relação escola/autarquia no que se refere ao desenvolvimento local?

Esta pergunta para mim é fundamental... não há desenvolvimento se não houver escola...se não existir educação...

Qual o contributo das escolas rurais para a resolução de problemas locais, em parceria com a autarquia?

Já respondi...

As escolas rurais ajudam a detectar os problemas da comunidade e a agir sobre ela?

Por aquilo tudo que eu lhe disse, é muito mais fácil... são menos, é muito mais fácil para nós conseguirmos actuar em termos da própria comunidade e ajudar a desenvolver a própria comunidade.

Até que ponto a escola em meio rural é apelativa para as pessoas residirem ou investirem nas localidades?

Esse foi o grande motivo, para nos aderirmos ao Projecto das Escolas Rurais...

Até que ponto a escola em meio rural é apelativa para as instituições investirem nas localidades?

Quando se perde uma escola, vai-se o investimento, porque em coisas tão simples... por exemplo se uma pessoa quiser montar um pequeno negócio numa destas aldeias, se tiver crianças não o vai montar lá, pois não?... deixou de existir a escola... mesmo aqueles negócios que existem, eles desaparecem logo... e nós vemos isso... Montalvão foi o exemplo disso... havia pessoas que se deslocaram exactamente para Nisa e que desistiram... portanto, a escola é um dos principais polos de desenvolvimento das comunidades rurais...

Considera a escola como um parceiro no desenvolvimento local?

Já respondi...

Que tipo de acções e manifestações devem as escolas rurais estabelecer com as associações locais tendo em vista o desenvolvimento local?

Participação nos projectos...

Existe por parte da autarquia, em parceria com a escola, uma atitude que promova a tomada de consciência da identidade local?

Há, em todos estes projectos há... isso para nós é... aliás o Projecto nasce exactamente por isso... enquanto eu for presidente de câmara vou continuar a insistir em projectos de desenvolvimento local, apostando na valorização da comunidade...

Quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no que respeita ao desenvolvimento local?

Já está... parece que eu adivinha as perguntas todas...

Concorda com a afirmação: “uma escola que fecha é uma aldeia que morre?”

Para mim é... sempre que morre uma escola, morre uma aldeia... a aldeia morre... neste momento eu acho que a maior parte das nossas aldeias que as escolas desapareceram, temos os lares da terceira idade... que qualquer dia temos mais pessoas dentro dos lares do que nas habitações... e passa, neste momento a ser a única coisa que temos nas nossas aldeias, apesar do esforço que nós fazemos para combater a morte das aldeias, mas que é extremamente difícil, porque vai ser sempre assim... morre a escola, no outro dia as pessoas vão para a sede do concelho e mais tarde da sede do concelho para a sede do distrito e quando nós damos por isso já estão todos com o país a afundar para o lado do litoral... mas há uma coisa que eu acho que é caricato no meio disto tudo, o Salazar, que a alma dele esteja lá em descanso, que foi um ditador, mas neste ponto de vista foi uma pessoa que teve alguma visão... quer dizer construiu escolas em todo o lado... pronto, é verdade porque ele... e depois todas com o mesmo modelo, chegava ali e tau... já viu o dinheiro que agente gasta agora com o parque escolar?... eu nem quero falar nisso... mas, fez isso, não é?... é quase ridículo como é que nós, ao fim destes anos todos, embora com um projecto educativo diferente... ainda aqui à tempos o nosso Primeiro Ministro foi à Finlândia... a Finlândia anda a começar agora a fazer

escolas mais pequenas, nas pequenas comunidades... se nós temos em termos de indicadores de que temos a população muito desertificada e temos o menor número de habitantes por m2... a Finlândia também é assim... e eles já estão a recuar, porque eles já começam a ter problemas por causa disso... eles já começam a pensar noutra tipo de escolas... nós andamos sempre atrasados... porque o número de casos de violência... percebe-se muito bem porque é que isso acontece...

Quais as manifestações que a autarquia identifica, por parte da comunidade, reconhecedoras da importância do papel da escola no desenvolvimento local?

Eu acho que já lhe falei de alguns dos projectos... portanto, já lhe falei do caso do museu, a questão da ligação, eu acho que esta é muito importante, com outras comunidades transfronteiriças, com os grandes centros urbanos... portanto, esse tipo de relação e parceria que se estabelece... portanto, eu acho que este tipo de relação que se tem mantido e que espero que se venha a manter no futuro, é importante para que as próprias comunidades e a própria escola... pronto, dentro daquele espírito que eu lhe disse... portanto, valoriza aquilo que tem, reconhece que existem outros valores noutras escolas, mas que existem simultaneamente identidades e diferenças entre estes projectos e essa troca de experiências entre as crianças e as próprias comunidades leva, portanto, a que elas próprias valorizem mais, descubram mais e tenham possibilidades de ... não só de maior intervenção local, mas também de autoestima... eu acho que é fundamental nas comunidades...

Considera que a escola em meio rural permite alterar a postura da comunidade no que se refere ao fatalismo e resignação atribuídos ao meio rural?

Eu acho que sim, mas não é fácil... é um dos motivos também porque existe este projecto, foi exactamente por causa disso, porque é assim, é considerado que quem fica em meio rural, normalmente são os que se resignaram à sua sorte... aqueles que ficaram em meio rural são os menos competentes, porque não tinham competências para sair... portanto, há muito esse sentimento de resignação, que pode ser transmitido também às próprias crianças... a única forma, exactamente de combater isso é através... o projecto é importante exactamente por isso, porque vem mostrar que aqueles que ficaram foi porque tiveram capacidade de resistir e de apostar na sua própria terra, não é?... por isso

quando estes projectos das escolas rurais trabalham, trabalham muito tempo nestas perspectivas da valorização... porque ficar na terra não é um acto de resignação, é acima de tudo um acto de coragem...

Qual o papel que a autarquia deposita na escola no que respeita ao seu papel na rede escolar?

É assim, eu não gosto de falar do papel da autarquia ao nível da rede escolar... a rede escolar existe, está implementada, independentemente de eu não concordar com ela actualmente... mas isso é outra situação... acho que a autarquia não tem que ter papel a nível de intervenção directa, em termos da rede escolar... agora, aquilo que para mim deve ser o papel da autarquia, para que o papel da rede escolar possa efectivo, é o desenvolvimento de projectos com toda a qualidade educativa... mais do que com a escola, com a comunidade, porque a escola tem uma função e aqui o papel da autarquia prende-se muito mais com o seu papel em termos educativos... o processo educativo para mim é muito mais do que a escola ou a rede escolar... a rede escolar, de facto é um dos agentes, não é?... portanto, eu penso que o papel da autarquia é este... é estabelecer, por exemplo, através do seu conselho local de educação, estabelecer as parcerias e intervir na rede, possibilitando que a rede escolar tenha, efectivamente depois ela, um papel mais activo, mas para que esse papel seja mais efectivo e mais activo, há uma coisa que a escola tem que fazer também... é comunicar com todos os outros parceiros, seja lá quais forem... portanto, e aí é que eu acho que a autarquia tem um papel importante, através do conselho local de educação... aí, peço desculpa, é que era assim que era dantes... do conselho municipal de educação, que é um trabalho conjunto, percebe?... é um trabalho de toda a comunidade, de todos os agentes sociais, económicos... portanto, é... a rede escolar é a rede escolar, que até normalmente é imposta, quase sempre pelo Ministério da Educação e que nós muitas das vezes temos que nos adaptar à própria rede... isso às vezes tem objectivos mas de natureza financeira do que outros, isto na minha perspectiva... mas o papel da autarquia tem muito mais a ver com isto, com a maneira como estabelece estas parcerias, em rede, e através desse papel pode potenciar o papel, depois que a própria rede vai ter na comunidade.

Quais as redes que considera importantes formarem-se em torno da escola rural?

Já lhe respondi...

Considera que a rede escolar beneficia com a manutenção da escola rural?

Eu acho que sim...que é fundamental, embora se corra o risco de que se não houver uma posição por parte de todos estes agentes, de ela poder... das escolas rurais poderem vir a desaparecer, por uma questão de estigma... ninguém gosta de ser rural l... mas tem que se dizer que é bom ser do rural... não se deve ter estigma e eu acho que isto é mais um estigma... todas as nossas escolas da rede, são escolas rurais, porque o problema está na mentalidade e a mentalidade já é rural...ela já existe, essa mentalidade da resignação, ela já existe... ela já lá está... portanto, o problema está aí, o problema está na mentalidade... portanto, o mundo rural e a mentalidade rural tem coisas boas, mas também tem esses estigmas todos da resignação, mesmo o conceito de família, que muitas vezes gera muitos problemas e muitos conflitos... e muitas tradições do próprio meio rural que têm outras implicações, a questão do abuso sexual de menores tem muito a ver com esta mentalidade e este conceito... mas, tem coisas que são efectivamente muito boas... é... portanto, é desconstruir no fundo esta mentalidade do rural, que é burro, que é carroça... não é nada, porque hoje o mundo rural para evoluir precisa de ter muita tecnologia, muita criatividade, também muito trabalho... e que não tem nada a ver e que pode ser valorizado de uma forma completamente diferente... portanto, é importante não serem pretensiosos com essa questão da rede, porque a rede engloba sempre escolas rurais... porque elas são todas rurais...

Qual o contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar?

Já está respondido...

Quem ou que instituições devem integrar a rede escolar?

Todas aquelas que quiserem... todas, porque como eu lhe digo, a escola ou a educação, melhor dizendo é transversal a todos os sectores de uma comunidade... todos... portanto, não há desenvolvimento se não existir educação... partindo desta

premissa assim, todos os agentes... todos os actores são importantes e todas as instituições... agora, de facto isso exige mais trabalho, exige trabalho acima de tudo de parceria... e é também fundamental que todos esses parceiros quando são chamados, não estejam também muitas vezes ali apenas porque acham que têm que dar mais um parecer... têm que intervir... se existe insucesso escolar, se existem problemas nas nossas comunidades escolares, portanto, para que a rede funcione bem, é preciso que todos os agentes sintam que fazem parte da própria rede...e isso muitas vezes não acontece...portanto, acham que não têm nada a ver com isso, que o processo tem só a ver com A, B, C, ou D e que não é com eles... não... portanto, isso é algo que vai demorar ainda... na minha perspectiva, bastante tempo... porque, pela experiência que tenho é que a responsabilidade é sempre de alguém... ou do professor, ou da autarquia, daqueles que são os agentes, vá lá, directos... daqueles que são indirectos, pouco têm a ver...portanto, isso é um trabalho que tem a ver com uma coisa que ainda é difícil de conseguir neste país, porque o 25 de Abril foi há muito poucos anos...que tem a ver com o conceito de cidadania, que não existe!... portanto, e isso é fundamental porque só quando as pessoas têm conceito de cidadania... de cidadania e de senso comum é que o problema que passa numa situação A, eles têm que perceber que pode afectar a B e isso ninguém vê... e isso leva tempo... ainda vai levar tempo para que as pessoas tenham realmente consciência... daí muitas das vezes, as redes terem os problemas que têm, mas eu acho que é possível ultrapassar com o envolvimento de todos...

De que forma a escola rural proporciona maior articulação entre as diferentes instituições locais?

Eu acho que essa também já está respondida... é a questão da proximidade...

Muito obrigada pela disponibilidade e pela colaboração.

Anexo III - Exemplo de entrevista codificada

Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia - Mosteiros

Esta entrevista realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação de mestrado, que tem como objectivo principal a definição dos contributos da autarquia ou do poder local, para manter em funcionamento as Escolas do 1º CEB inseridas em meio rural. A partir do levantamento destes contributos, pretende-se perceber de que forma é que os mesmos promovem o desenvolvimento local em meio rural e subjazendo a este objectivo o pressuposto de que a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento nestas circunstâncias.

Como se chama?

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Há quanto tempo é presidente da junta de freguesia de Alpalhão?

Há 18.

Quais os pressupostos que estão na base da manutenção das escolas rurais?

A base é a seguinte... é de facto, isto ser uma terra rural, muito dispersa A-b/1), não é?... e que para ir para a escola de Arronches como estava previsto, essas crianças... porque eu vou transportar crianças daqui a 4 e 5 kms... ora bem, essas crianças se tiverem que ir para Arronches, não é?... tem que se levantar para aí 2 horas de... do início das aulas. A-b/1) Nós fizemos um esforço imenso para travar isso e conseguimos.... Falou-se com o director regional e pronto e isto ficou assim...mas tem muita importância porque isto é muito disperso, não é como certas povoações que as crianças estão todas ali ao pé, não é o caso daqui... nós vamos aqui buscar crianças a 4kms, do lado norte e do lado sul.

Pois, porque as escolas que havia dentro da própria freguesia, aquelas mais antigas fecharam e acabou por se manter só esta aqui do Barulho.

Exactamente... exactamente...

Qual a importância que a autarquia atribui à escola em meio rural?

Muita... muita e tudo fará para que a escola não acabe A-c/1), porque repare...as mães andam a trabalhar, enquanto nós agora, com a escola aqui... um quarto de hora antes, temos uma carrinha para transportar os miúdos, aí um quarto de hora, vinte minutos abalam de casa e quando é às nove, nove e pouco estão na escola. Se tiverem que ir para outro lado, é impossível, já não podem fazer este horário e torna-se mais incomodado para as crianças, não é? ... é muito diferente... portanto, isto é um.... A escola aqui considera-se muito importante e eu tudo farei, heide fazer tudo o que puder para manter a escola, nem que eu telefone ao primeiro-ministro, A-c/2) como já recorri agora desta vez... eu telefonei-lhe!

E as juntas de freguesia têm capacidade para dar resposta, depois ao transporte e ao apoio que as crianças necessitam se forem para Arronches?

Não, nós aqui negámos!... eu disse que se as crianças tivessem que ir para Arronches, a carrinha dos Mosteiros não transportava nem uma única criança. E nisto também tivemos o apoio da câmara, que também se disponibilizou a não pôr carrinhas para o transporte das crianças.

Houve uma articulação entre os dois, ao fim e ao cabo, articularam a vossa posição enquanto junta e a posição da câmara para manterem a escola aberta...

Exacto... exacto... não foi só a vontade da junta de freguesia... foi também a colaboração entre a câmara municipal...

Quais os princípios/intenções que considera válidos para a manutenção das escolas em meio rural?

Olhe... os princípios e as intenções é o seguinte: nós temos... gastámos um dinheiro para modificar as escolas, nós temos aqui um refeitório como talvez em Arronches não haja, não há de certeza absoluta. Temos um jardim de infância novo, não falta nada, ar condicionado... portanto, a escola do 1º Ciclo igual, foi toda remodelada, ar condicionado, portanto ali não falta nada... portanto, tudo o que temos a respeito de instalações é do mais moderno que pode haver para a... para as crianças, não entendemos, porque é que se nós temos as condições, se gastou tanto dinheiro, porque é que é

que se vai a acabar com isto? A-d/2) ... portanto, acho isto uma autêntica asneira, tarem-se a tirar daqui os miúdos tendo aqui condições, porque as crianças... nós fornecemos a comida às crianças ali do lar...quando saem da escola têm já ali a comidazinha arranjada, acondicionada... portanto, aqui não falta nada. Não entendemos o porquê de... de...de acabarem com a escola.

Na sua opinião quais as razões que considera válidas para manter as escolas rurais?

Quais as razões?... o bem estar das crianças e dos seus familiares... A-d/3) porque aqui as famílias, por exemplo aqui com os miúdos aqui, mais ou menos estão dentro disto... se os mandarem para Arronches, não é?... desde que abalam de manhã até à noite, nunca mais sabem se de facto estão bem ou se estão mal e aqui não, têm contacto com as crianças.

Considera que o trabalho que a escola rural desenvolve é reconhecido pela comunidade local e outras?

Considero!... considero e muito, porque felizmente, também temos tido sorte com o rol de professoras... ora, eu já cá estou há 18 anos e tenho acompanhado as escolas e tem sido um trabalho valioso o trabalho de qualquer das professoras que tem por cá passado, portanto é muito positivo. A-e/3)

Que tipo de acções locais, considera, que a escola deve dinamizar?

Eu acho que os projectos A-f/3) é mais ou menos o que eles têm estado a desenvolver... são os suficientes, não é?... porque é assim, eu não concordo com a questão do... das crianças abalarem e foi dito isto publicamente, não tenho receio nenhum, que no agrupamento, lá a direcção das escolas, não é?... tinha interesse em que isto acabasse e chegou-se à conclusão de dizer que estas escolas aqui que não...não tinham a mesma hipótese de formação das crianças do que na Arronches. E eu desminto isso!... desminto isso e já numa reunião da câmara disse que nós aqui nos Mosteiros, que é uma freguesia rural e temos aqui uma quantidade de gente... temos mais gente formada do que em Arronches... oficiais gerais temos aqui três ou quatro rapazes já...enfermeiros temos já uma quantidade, todos eles nadaram aqui à escola de princípio, não falando já em

professores e noutras coisas. Os Mosteiros presentemente tem mais gente formada do que tem a própria escola de Arronches.

Então considera que de certa maneira a própria escola acaba por garantir a oportunidade às crianças que aqui estão de atingirem o sucesso...

Exactamente, mas talvez o acabamento das escolas deve ser o seguinte: eles deviam ter isto em atenção, deve ser o tentar despedir professores ou qualquer coisa dessas porque as coisas não ficam mais baratas... porque se andar aqui uma carrinha a transportar, porque tem que transportar os miúdos das casas deles aqui para os autocarros ou daqui para Arronches, isso fica... vai ficar mais caro do que pagar a uma professora ou duas para estarem aqui a dar aulas.

Pois é que não basta pagarem ao motorista, pagarem o gasóleo, senão ainda terem que pagar a uma pessoa que acompanhe os miúdos, porque as crianças não podem ir sem monitor.

Exactamente... eu penso que isso é o mal... não existe... no caso da formação não, porque nós temos aqui gente mais formada numa freguesia com 600 habitantes do que o que tem Arronches. Eu por acaso na minha casa tenho dois, veja lá e a seguir há aí mais, o meu miúdo já é capitão, tem 26 anos e é capitão, está outro rapaz também formado aqui que é do mesmo coiso dele, enfim não estou a perceber porque é que eles dizem... alguém que disse que as crianças não tinham tanta facilidade em aprender, não, não concordo e disse isto numa reunião lá na escola.

E considera que em termos das actividades que fazem, que a escola promove aqui na comunidade, considera que é importante elas valorizarem os saberes das pessoas mais idosas que aqui estão? Ou é mais importante elas animarem no fundo o espaço ou tentarem resolver alguma situação que possa surgir? O que é que considera de actividades mais importantes a desenvolver por parte da escola?

Olhe, eu considero que essa questão do contacto entre os idosos, que é muito importante, porque vai dar a conhecer um pouco da nossa história, não é?... porque essas pessoas de 80 ou 90 anos veem-nos ensinar coisas que era impossível as crianças

alguma vez saberem o que é que se passou aqui na nossa freguesia, A-f/4) portanto eu considero que é uma coisa bastante prioritária.

Em que medida é que a escola influencia a relação da autarquia com a comunidade?

Influencia... influencia e muito... para já, o bom relacionamento que há entre a junta de freguesia e as escolas A-g/4) , não é?... eu... a actual junta de freguesia tem estado sempre disponível... até inclusivamente para sair com os miúdos, para ir para o campo, para dar a conhecer certas ideias... certas coisa, não é?... No tempo da professora Andreлина chagámos a levar aqui pessoas, cá está, idosas, não é?... para o campo, e eles ensinarem às crianças aquilo que se passava em certos tempos atrasados, não é?... A junta sempre se deu bem com a escola e só não faz aquilo que não puder.

E acha que a comunidade acaba por ver isso?

Sim... reconhece!... reconhece... reconhece...

Pode dizer-se que a escola em meio rural ajuda a recriar a identidade local?

Pode sim...eu acho que pode e muito, porque você repare aqui os Mosteiros sem a escola, sem os miúdos, sem... isto é uma tradição desde que nós nos conhecemos... se um dia isso acontecer vai até acabar a própria freguesia... A-h/5) vai, vai.

Qual a importância da relação escola/autarquia no que se refere ao desenvolvimento local?

É boa... tem um bom desenvolvimento, como já disse, a junta ajuda até no sentido monetário, não é? ... comprar umas prendas, na alturas uns magustos... em colaboração com os próprios pais, portanto isto é... é um desenvolvimento a nível não só da junta, como também da própria população e pais. B-a/5)

Podemos dizer que às vezes certas actividades que se desenvolvem na escola e da escola em parceria sempre com a junta, acabam por promover a própria freguesia. Dão visibilidade à freguesia... dessas actividades surge algo para a freguesia, não é?

Surge... e repare, por exemplo quando é pelo Natal ou por outra maré festiva, não é?... e as crianças se juntam lá na escola a apresentar aqueles trabalhinhos, aquelas coisas que lhes são ensinadas, normalmente tem sempre adesão da própria... além da junta, do próprio pessoal da freguesia. Assiste aos trabalhos que lhes ensinaram e gostam de ver aquilo.

Aí a escola funciona um bocado como animadora da própria localidade...por outro lado, também se calhar também já houve situações em que vosso trabalho acabou por ser visto também por muita gente e a freguesia acabou por ganhar em termos de visibilidade, ficou conhecida ao mundo, não só aqui a freguesia...

Sim... foi no tempo da professora Lina que veio cá o Presidente da República, convidou os miúdos para irem a Lisboa, enfim... é sinal que de facto a junta de freguesia e a escola têm um bom relacionamento e o que se faz é apreciado por toda a gente.
B-a/6)

Qual o contributo das escolas rurais para a resolução de problemas locais, em parceria com a autarquia?

Sim, já tem acontecido... alguma coisa que não esteja menos bem a escola dizer-nos a nós... chamar-nos à atenção e nós remediamos de facto aquilo que nos dizem. B-b/6)

As escolas rurais ajudam a detectar os problemas da comunidade e a agir sobre ela?

Eu acho que a escola não se vai pronunciar nessas coisas, não é? ...

Aqui não há essa tradição... aqui é mais a visão em termos de animação e não tanto da escola aparecer como aquela identidade que identifica um problema, imaginemos que falta uma ponte... que falta um bocado de estrada ou isso...

Essa tradição aqui não... B-c/6)

Até que ponto a escola em meio rural é apelativa para as pessoas residirem ou investirem nas localidades?

Na minha opinião é muito importante... B-d/6) porquê?... porque é que é importante?... repare, nós temos aqui uma tradição de fazer com que as pessoas se fixem cá... e a escola é importante, porque se não fosse a escola muitas destas pessoas não compravam cá casa, ou terreno para construir casa e abalavam... B-d/6) é uma das coisas que é segura... portanto, a escola é importante nesse sentido, fixar as pessoas aqui, porque a pessoa não tem qualquer problema porque tem todas as condições para cá ficar e para constituir família.

Houve inclusive pessoas que já vieram para a freguesia, vieram como residentes, mas depois acabaram por criar cá alguns negócios, porque também não tinham que se deslocar para fora para levar os miúdos para a escola.

Exactamente...exactamente... Nós até temos aqui pessoas que veem de outros locais, fixaram-se aí e têm os miúdos aqui à escola e não são de cá. B-d/7)

Considera a escola como um parceiro no desenvolvimento local?

Sim, é!

De que forma?

Olhe, por exemplo... eu... a mim já me foi dito, aí várias vezes que os Mosteiros está de parabéns com as escolas e de facto com as instalações que tem. E repare, nós já fomos visitados aqui pela ASAE no acondicionamento da comida, no edifício em si e ficou um parecer que está escrito por esses agentes, em que sim senhora, vimos uma escola e vimos uma coisa em condições, o que é raro. Eu sei que é raro, por eles sei de sítios e eles disseram ali... diz que as coisas, que aquilo...é bom... é bom, nesse sentido... as pessoas, mesmo vindo de fora, não é?... isto depois sai para fora, não é?...sai para fora, olha estiveram cá e deram o parecer desta maneira, daquela e da outra...portanto, eu acho que as escolas são sempre positivas em todos os sentidos... B-e/7) todos!... acho eu...

Até que ponto a escola em meio rural é apelativa para outras instituições investirem nas localidades?

Só nesse sentido das pessoas acharem que a escola é uma comunidade e que... eu tenho falado com pessoas que não são de cá e dizem que estão satisfeitas, têm cá miúdos e estão satisfeitas com as pessoas que aqui estão a dar escolas e com as escolas e com a maneira de tratarem as crianças, B-f1/7) a alimentação, enfim, todo um leque de coisas que as pessoas apreciam.

Que tipo de acções e manifestações devem as escolas rurais estabelecer com as associações locais tendo em vista o desenvolvimento local?

Olhe, por exemplo o desporto... B-f2/8) os miúdos, nós temos aqui miúdos que nas escolas além de... não sei de veem, mas eu acho que vem um professor de ginástica, não é?... mas à tarde a escola, às vezes até em dias assim vagos, há miúdos, nós temos ali um parque desportivo em que os miúdos vão para ali praticar desporto. Portanto, a escola nesse sentido também é válida.

Aqui nos Mosteiros uma coisa que sempre funcionou muito bem, foi em termos de parceria com o Centro de Dia, não só pelo fornecimento das refeições, mas às vezes também há momentos em comum.

Sim, e há uma interligação muito grande entre as escolas, professores e miúdos... por exemplo o lar, eu sou o presidente do lar e tenho ali quarenta e tal utentes... e os utentes tanto veem aqui à escola, os que se podem mexer, como os miúdos vão ao lar. Ou seja, há um certo convívio entre os utentes do lar e os próprios miúdos e as próprias escolas B-f2/8) e eu gosto muito de ver isso. Gosto, gosto.

Existe por parte da autarquia, em parceria com a escola, uma atitude que promova a tomada de consciência da identidade local?

Sim, existe! Existe, porque repare, além do bom entendimento, porque é muito importante, eu considero-o muito importante... além do bom entendimento que as escolas têm com a junta de freguesia e é verdade que as professoras já nos têm chamado à atenção para certas coisas, não é?... e nós aceitamos, mas eu acho que é muito importan-

te aquilo que nós... as professoras dizerem uma coisa e dizerem-nos, olhe isto não está bem, não é?... e nós identificamos, mesmo ao nível das escolas a questão dos miúdos... temos aí um miúdo que é de cor, até está fora do limite da nossa freguesia, mostrou isso, vamos a busca-los não é? ... estas coisas todas dá para as pessoas pensarem duas vezes, bem aqui à um bom relacionamento entre a junta de freguesia, pessoas e escola. Eu acho que as coisas estão no bom caminho. E é mesmo por isso que nós nos temos debatido para que a escola não acabe.

Mas a escola também acaba, para ao longo destes anos todos, como o senhor Francisco falou no início, acaba por fazer ressuscitar, digamos assim, aqueles saberes locais, a sua história, a sua cultura, a sua maneira de fazer as coisas... a escola também tem contribuído nesse aspecto.

Tem sim senhora... a escola tem dado a conhecer isso tudo B-g/9), porque nós aqui... não sei se é pelo facto de termos aqui o açude e este espaço aqui que temos, que no ano passado, penso que foi no ano passado, juntaram-se aqui as crianças todas do concelho, as escolas todas. Este ano também já cá vieram e é claro, ao chegarem essas crianças, as crianças têm contacto até mesmo com as pessoas mais idosas que lhes explicam a tradição, as ideias que nós tínhamos, como é que isto foi B-g/9) e tem-nos sido perguntado a certas pessoas mais velhas... como é que era?... o que é que aqui fazia?... por causa dos moinhos, esses moinhos aí, essas brincadeiras todas...portanto podemos dizer que há uma ligação muito boa. E eu vou-me tornar a debater outra vez para que a escola não feche... é uma perda muito grande a escola...a escola acabar aqui é uma perda muito grande... Eu fiz um abaixo-assinado no ano passado, não sei se chegou a valer, nem se não...mas dos 670 habitantes, olhe pouco faltaram que não assinassem, só os que cá não residem...mas toda a gente assinou...ainda ali o tenho...fotocopia daquilo tudo...

Isso mostra no fundo, o quão importante a escola é para a comunidade...

Exactamente!... senão as pessoas não queriam saber, não é verdade?... Aqui há uma boa relação junta, povoação... população e escolas.

Há uma união de todos para um bem comum que consideram ser a escola e o jardim-de-infância...é uma luta de todos, não é só a luta de uma pessoa isolada.

Olhe, isto é um problema que eu venho debatendo há muito ano. Não é nas secretárias... e eu costumo a dizer que eu não sou homem de secretária...mesmo aqui a junta, eu sei que é comigo, mas reconheço, a minha vida é fora. Por isso, eu quando aqui cheguei tinha apenas esta casa e não tinha mais nada cá, era o que cá tinha era esta casa que está aqui. E veja o que aí está feito. Tomaram muitas sedes de concelho terem aquilo que nós temos aqui... não sei se já viu o multiusos que agente ali tem... temos ali um multiusos que leva trezentas e tal pessoas, aquilo é um luxo... dá para apresentar filmes, tem bar, tem tudo...aquilo é um espectáculo. Nós temos feito aqui muito, comprámos isto... comprámos aí um terreno que já nunca mais se acaba as casas aí... e veja, é por isso que eu digo, estas coisas do fixar... além de arranjarmos as coisas mais baratas, as escolas também... eu agora por exemplo tenho um filho, se aqui não houver escola, eu não vou aqui ficar, vou-me embora. As escolas, é assim que isto funciona, mas olhe que é mesmo assim. Nós comprámos 33 lotes que vendemos a uns preços bons... desses 33 lotes, estão todos construídos e com uma média de idades entre os 23 e os 35 anos. Todos! Temos aqui gente de Portalegre que veio para aqui a construir, ou seja, fixou-se aí uma quantidade de gente. Estamos a lotear mais 31... 31 que também vão ser vendidos a preços acessíveis, para as pessoas comprarem e se fixarem aqui.

Quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meios rurais?

São muitas e é altamente prejudicial para a freguesia. B-h1/10) Para já em todos os sentidos... primeiro e pelo facto que eu já referi, em que vai dar uma maçada tremenda aos miúdos e em segundo lugar é um vazio que se cria numa freguesia como esta e temos que ver que são freguesias rurais B-h1/10), não é?... a perda das escolas, eu sei lá, não sei...é um bocado... nem sei como é que vai a ser...e escute, se tivermos que ceder, cedemos, mas vai a ser... não vai a ser muito fácil...não vai, porque... eu penso que os governantes não deviam olhar só para os meios urbanos, lá para aquelas coisas lá... deviam pôr os olhos às vezes no interior... mas não se faz, isso não...era o que eu ia a dizer à bocado, se a questão... veio aqui um adjunto... um adjunto e o próprio director regional devia ter vindo aqui... foi a Portalegre, estiveram no conselho directi-

vo e mais não sei quê com a professora... mas ele devia vir às freguesias que era para nós lhe explicarmos as consequências que tem o fecho de uma escola... tínhamos que lhe dizer que estamos no meio rural, temos caminhos de terra batida, de inverno temos as ribeiras cheias que os carros mal passam, enfim dizer-lhe estas coisas todas... uma criança para ir para a escola e estar em Arronches às 9 horas, terá de se levantar para aí às 7h ou às seis e pouco, não é?... e depois não é só agora e à noite é igual...ou seja, essas coisas da secretaria é muito bonito, mas por isso é que eu estou a dizer, eu não sou homem de secretaria... é muito bom a gente só ver isto, não estar a ver as consequências. E eu penso que estes senhores deviam vir cá ao próprio terreno a ver.

Só assim poderiam ver as dificuldades que a própria freguesia tem para garantir um bem comum que acaba por lhes ser tirado, quando existem as condições para o manter ...

Porque isto tem tendência nas freguesias assim pequenas acabarem... olhe nós tínhamos aí o pagamento das reformas aos velhotes, enquanto não acabaram com isso... a caixa geral de depósitos começou a dizer que não era permitido, não era permitido e pronto acabou-se. Isto foi aí à pouco tempo, eu já tentei várias vezes e eles não... Sabe o que é que eu fiz? Fiz um documento, tentei inteirar-me quando é que vinham as cartas das reformas e então, três dias por mês, quem quisesse ir, a partir das 10 horas de determinados dias, as carrinhas estão disponíveis para irem a receber. Pronto, tem que ser agente a tomar estas iniciativas, porque senão não há como garantir... repare, uma pessoa que não tem um carro, não tem nada, ganha 200... isto é gente rural que trabalhou no campo, as reformas são pequenitas, vai pagar 3 contos ou 15 euros para ir num táxi, não é?... mais os remédios e depois já não dá para mais nada...isto é o país que temos...

Quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no que respeita ao desenvolvimento local?

Prejudica e muito...considero, porque repare... pronto, os miúdos sempre gastam B-h2/11), embora aqui os estabelecimentos sejam poucos, mas pronto, os pais a comprarem qualquer coisa... se a escola fechar sempre prejudica B-h2/11) , não é?... qualquer matéria prima que os miúdos consumam aí, deixarão... e as escolas que tenham vinte ou vinte e tal miúdos, que é o caso desta, é prejudicial...

E se calhar até em termos de emprego, alguns se iriam extinguir com o fecho da escola...

Exactamente!... é sempre prejudicial...é sempre!

Concorda com a frase ““Uma escola que fecha é uma aldeia que morre”?”

Concordo! Se a escola fechar a freguesia pouco a pouco deixa de existir... B-h3/11)

Quais as manifestações que a autarquia identifica, por parte da comunidade, reconhecedoras da importância do papel da escola no desenvolvimento local?

Repudia o facto de elas acabarem... B-i/12) toda a gente repudia isso e ninguém pode estar de acordo. Cá estamos o abaixo assinado, que é o que justifica o repudio e as manifestações que no abaixo assinado que nós fizemos, em que aderiu o que tem filhos, o que não tem, o idoso, o mais novo, toda a gente aderiu como forma de protesto. B-i/12)

E sem ser com o abaixo-assinado, há outras formas que os habitantes têm de mostrar que valorizam a escola, nem que seja em termos de conversas ou alguma coisa...

Há aí pais que se têm manifestado, mas dirigem-se à junta ou à camara, ou seja, querem em conjunto connosco arranjar uma solução B-i/12), porque talvez seja uma força maior, não é?... em conjunto connosco querem fazer qualquer coisa. Manifestar o seu desagrado não havendo a instituição da escola. Há aqui gente com vontade de fazer qualquer coisa... se não fazem mais é talvez por não terem conhecimentos ou não é capaz e não pode de maneira nenhuma.

Considera que a escola em meio rural permite alterar a postura da comunidade no que se refere ao fatalismo e resignação atribuídos ao meio rural?

Sim... considero... considero...porque ao fim e ao cabo, a escola acaba por dar uma vida nova à comunidade. B-j/12) Uma escola, como eu já disse... uma escola...

nós estamos habituados ao rebuliço dos miúdos, à questão de ir buscar miúdos, trazer miúdos... ver os pais a trazer os que estão aqui mais próximo, isto... tudo isto se acabar é uma alteração que se faz e isso prejudica imenso a comunidade. B-j/12) E não só, a junta de freguesia e a freguesia em si.

Qual o papel que a autarquia deposita na escola no que respeita ao seu papel na rede escolar?

Não sei se está a falar em termos monetários... temos um acordo com o conselho directivo... com o agrupamento, em que damos... vamos lá a ver... todos os meses... não, de seis em seis meses, mil duzentos e tal euros para compra de material de limpeza e afins. As escolas são caiadas pela junta de freguesia, sem qualquer despesa para o ensino, não... tanto na questão do trabalho, como na compra de todo o material... é a junta de freguesia que está encarregue de todo o material e de assistir à escola noutros materiais, portanto tudo o que se refere a materiais, caianças, limpeza, é a junta que está a suportar isso.

Apesar de existir a escola na Arronches, se esta escola fechar perde-se muito... eu acho que sim, porque se as escolas do conselho todos os anos veem cá, é para aqui que veem... inclusivamente no ano passado fizemos qui um almoço para os miúdos, estendemos aí umas mesas... é sinal que esta escola tem qualquer coisa, nem que seja, por exemplo esta área que nós temos aqui de lazer que as pessoas se sentem bem e trazem para cá os miúdos.

Quais as redes que considera importantes formarem-se em torno da escola rural?

A escola está dependente da parte política e acho que é o papel dela. As redes sociais, sim senhora, não sei como é que heide dizer, mas a parte da escola é sempre importante em todos os sectores e nós respeitamo-la muito.C-a/13) A escola acaba por conseguir juntar uma série de instituições, parceiros não em torno dela, mas é uma forma de se juntarem diferentes polos, em torno de vários assuntos e formarem a partir dali diferentes redes. Apesar de se valorizar a social e a educativa, a política não misturamos com as escolas. C-b/13)

Considera que a rede escolar beneficia com a manutenção da escola rural?

Sim senhora...em todos os sentidos, desde os transportes a tudo... C-c/13) até as próprias famílias, acabam por ser um ponto fulcral em termos da manutenção da escola.

Qual o contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar?

A escola promove acções que desenvolvem as crianças e eu considero isso muito importante. As escolas é uma mais-valia para qualquer povoação. C-d/13)

E em termos do apoio às famílias?

Também dá, porque repare, já aqui aconteceu mães de miúdos, que são um pouco mais atrasadas e a própria escola e as próprias professoras, não é?... chamam as pessoas e fazem-lhe ver... veja lá que as coisas... ou seja, encaminham essas pessoas mais atrasadas para o facto de se sentirem melhor. E acabam por encaminhar certas famílias para as instituições...

Quem ou que instituições devem integrar a rede escolar?

Eu acho que todas, menos uma... a caça! C-e/14) Pois, porque é uma instituição também. A parte desportiva, a parte da junta, a parte da terceira idade C-e/14), enfim...

E a caça porque não?

Porque não, é mexer em armas..

Mas em termos de conhecimentos também se podem retirar aprendizagens com as associações ligadas à caça.

Se a associação disser assim: olhem nós fazemos aqui a montaria aos javalis... como já aconteceu... eu fiz aqui muitos anos a montaria aos javalis, era a junta que as fazia...nós tínhamos ate a incumbência de chamar os miúdos, mostrar os porcos que se matavam, e pronto... nesse sentido estou de acordo... mas no manuseamento de armas não.

De que forma a escola rural proporciona maior articulação entre as diferentes instituições locais?

Através das acções que vai dinamizando em termos de própria terceira idade, até mesmo na caça os miúdos virem aqui ver os porcos... C-f/14)

Muito obrigada pela disponibilidade e pela colaboração.

Anexo IV - Tratamento das entrevistas- Grelha 1

Bloco A- Continuidade da escola rural

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
Item b- Pressupostos que estão na base da manutenção das escolas	<p>“...não só é enriquecedora para a criança como supõe que ali há continuidade...” A-b/1</p> <p>“...uma escola rural tem todas as razões para se manter...” A-b/1</p> <p>“...voltar à ruralidade...” A-b/1</p> <p>“...ao fecharmos uma escola também acabamos de certa forma com essa povoação, com esse núcleo.” A-b/1</p>	<p>“...nós entendíamos que as escolas rurais que ainda existiam no nosso concelho... eram fundamentais... considerávamos que onde houvesse uma escola havia um princípio de vida.” A-b/1</p> <p>“A ida e vinda dos professores, a ida e vinda dos alunos ou dos funcionários da câmara, sempre alimentava um pouco aquela chama da permanência das pessoas nos seus sítios.” A-b/1</p>	<p>“era importante mantermos a intenção de manter as escolas rurais, porque elas na verdade representam a vida destas próprias populações...” A-b/3</p> <p>“...uma das maiores alegrias que os avós tinham era a ocupação de ir levar os netos à escola pela manhã, ir buscá-lo ao almoço, trazê-lo a almoçar, levá-lo novamente à escola, à tarde ter a preocupação de o ir buscar. Isto era uma forma de manter também o idoso ocupado... neste momento o idoso até isso perdeu...” A-b/3</p>	<p>“... um que é fundamental, é a continuidade das comunidades...” A-b/1</p> <p>“... sempre que acaba uma escola rural... a comunidade fica mais pobre sob o ponto de vista cultural, como também sob o ponto de vista da sua própria identidade, mas acima de tudo, a tendência que nós vamos verificando é as pessoas deixam a aldeia, veem para a sede do conselho e muitas vezes passam das sede conselho para a sede do distrito e portanto há um despovoamento que é inerente ao facto da escola acabar.” A-b/1</p> <p>“... quanto mais</p>	<p>“Penso que talvez seja a situação de termos ainda bastante afluência na... de crianças.” A-b/1</p> <p>“... , temos também as condições físicas, temos um bom edifício, com todas as condições...” A-b/1</p>	<p>“...porque sem escola, sem educação não há uma localidade...” A-b/1</p> <p>“...a escola e os alunos têm que ser adaptados ao meio em que sobrevivem... e a escola dava muita força a Ouguela...” A-b/1</p> <p>“...a deslocação das crianças...” A-b/4</p> <p>“... perde-se muito da identidade...” A-b/4</p>	<p>“A base é a seguinte... é de facto, isto ser uma terra rural, muito dispersa...” A-b/1</p> <p>“...eu vou transportar crianças daqui a 4 e 5 kms... ora bem, essas crianças se tiverem que ir para Arronches, não é?... tem que se levantar para aí 2 horas... do início das aulas.” A-b/1</p>

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				cedo é retirada da família, pior... o seu processo de aculturação vai-se degradando, ou seja... vai perdendo muito daquilo que pode ser a identidade. “A-b/2			
Item c- Importância que a autarquia atribui à escola em meio rural	“... um recurso...”A-c/1 “...leva os idosos a puderem contar o muito que sabem, o tal livro vivo... leva as crianças a saberem ouvir, a aprender a partilhar e a fazer aprendizagens extraordinárias com os idosos.”A-c/1	“...é permitir que para além dessa geração intergeracional que possa existir entre as pessoas... de diversos grupos etários, também pudesse haver... a própria relação da comunidade com a escola... os pais, os familiares terem uma relação permanente com os alunos e com os professores no sentido de promoverem as suas actividades numa aprendizagem permanente daquilo que é o tradicional para os alunos ...”A-c/2	“...é no fundo a defesa da escola nestes locais...nestes pequenas localidades que são de uma importância vital e que não podemos de maneira nenhuma permitir que elas abalem...” A-c/4	“...à medida que vamos fechando uma escola, vai-se perdendo essa identidade.” A-c/2 “uma criança... acaba até por ser desprezada, muitas vezes porque tem determinado tipo de conhecimento que não é valorizado numa sociedade, que a partir de determinado momento começa a desvalorizar o saber fazer... desvalorizou completamente... e que há um conhecimento empírico das crianças nos meios rurais.” A-c/2	“...é uma importância... bastante aceitável pela situação de que onde não há crianças não há vida...”A-c/1 “...da escola de certa maneira traz vida à freguesia...” A-c/1 “...é sempre uma mais-valia haver crianças a frequentar as escolas...” A-c/1	“A escola é um alicerce da vida de todos nós. “A-c/3	“... muita e tudo fará para que a escola não acabe...”A-c/1 “A escola aqui considera-se muito importante e eu tudo farei, heide fazer tudo o que puder para manter a escola, nem que eu telefone ao primeiro-ministro...”A-c/2

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				“...nós temos esta tendência e vamos tendo cada vez mais em... em... que permite é o seguinte, transformar este processo de acultura- ção e transforma as crianças totalmente em iguais... e isso é grave, porque depois há crianças que pela... pela própria origem, pelo meio familiar que têm, de forma alguma vão conseguir competir. A-c/3			
Item d- Princi- pios/intenções e razões para a manutenção das escolas em meio rural	“...a criança per- manece junto do ambiente fami- liar...” A-d/2 “...um sítio a que os idosos pode- riam recorrer.” A- d/1 “... os que consi- dero menos váli- dos é os que têm estado a acontecer que é valorizar a parte económi-	“Os princípios baseiam-se sempre em tudo aquilo que é a ruralidade...” A-d/3 “... a escola... tinha oportunidade de irem mantendo aquilo que era a tradição, entre alu- nos, professores, comunidade e no conjunto da escola ter oportunidade	“...o principio prin- cipal era não se ver apenas do ponto de vista economicis- ta...” A-d/4 “...era de primor- dial importância a manutenção dessas escolas.” A-d/5	“...os avós na comu- nidade, a dor que eles sentem... porque até têm mais dispo- nibilidade muitas das vezes, até porque alguns já estão reformados, em irem levar o neto à escola, ir almoçar a casa...” A-d/4 “Não tem a ver só com os princípios, tem a ver muito com	“...desde que haja alunos suficientes deve haver, deve existir sempre as escolas aber- tas...” A-d/1 “...se não hou- ver escola, se não houver crianças não há futuro numa freguesia.” A- d/2	“...haver uma vontade política dos altos, porque parece que haven- do quatro alunos ou dez alunos, ou até vinte alunos... houvesse um ou houvesse dois acho que as esco- las deviam estar abertas... porque às vezes dois sem- pre trazem mais...	“... gastámos um dinheirão para modificar as esco- las, nós temos aqui um refeitório como talvez em Arronches não haja, não há de certeza absoluta. Temos um jardim de infância novo, não falta nada, ar condicionado... portanto, a escola

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	ca...” A-d/2 “...é um ciclo vicioso... fecham-se escolas há mais professores no desemprego, há mais problemas sociais...” A-d/3	de... também acompanharem a evolução dos tempos...” A-d/3 “...o genuíno dessas escolas, desses alunos, dessas comunidades é tão importante agente mantê-lo, como tentar transportá-lo um pouco para aquilo que já é a evolução dos tempos em que se vão perdendo os valores, as raízes, as tradições, tudo aquilo que é nosso...” A-d/3 “... da manutenção daquilo que genuinamente é nosso e não tínhamos dúvidas que aquilo que era nosso estava ali bem concentrado, mesmo numa expressão pequenina ... “A-d/4		o investimento que foi feito nessas escolas...” A-d/8 “...a própria escola pública e estas escolas em meio rural devem atrair também crianças que inclusivamente pudessem vir de outras freguesias... ser um polo de atracção.” A-d/8 “Em Arez, foram os próprios pais que quiseram o encerramento da escola, nós fizemos um investimento na escola de Arez, em cerca de... 300 000 euros, não é?... e que está ali... mas foram os próprios pais que depois acharam, lá está... eram poucos os meninos e porque dá trabalho...e depois para o agrupamento é muito aborrecido andar a gerir uma escola ali e outra ali, pronto, é mais fácil		agora em fechando a escola, até os próprios pais fogem dela...” A-d/2 “As razões são muitas razões...” A-d/2 “...tem que haver sempre uma ligação grande ... entre a escola e a comunidade...e essa ligação está-se perdendo, porque aqui, agora estamos a perder essa ligação porque desde que se acabe o alicerce duma vida que são as crianças na escola...” A-d/3	do 1º Ciclo igual, foi toda remodelada, ar condicionado, portanto ali não falta nada... portanto, tudo o que temos a respeito de instalações é do mais moderno que pode haver para a... para as crianças, não entendemos, porque é que se nós temos as condições, se gastou tanto dinheiro, porque é que é que se vai a acabar com isto? “A-d/2 “... o bem estar das crianças e dos seus familiares...” A-d/3

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				<p>estar tudo concentra- do e gerirem tudo A- d/8</p> <p>“...se calhar os pais em vez de estarem a viver em Portalegre, ou em Nisa, come- çam a ver que naque- la comunidade podem viver, porque esta proximidade é muito mais segura, é muito melhor para as crianças...” A-d/9</p> <p>“...é uma questão de estratégia... de estra- tégia de desenvolvi- mento...” A-d/9</p> <p>“... uma pessoa que vive num grande centro urbano, vive com muito maior insegurança, quando deixa o filho na esco- la do que se for aqui, porque aqui conhece o auxiliar... até pela relação de proximi- dade, até porque protestar é muito mais fácil... se qui- ser protestar por</p>			

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				causa da comida vem directamente à câmara?... há um controlo diferente, mas é também por essa relação de proximidade e de família que se cria...portanto, não tem ver só com a questão do principio, tem muito a ver também com uma estratégia de desenvolvimento local e regional que eu acho que é importante. “A-d/9			
Item e- Reconhecimento pela comunidade local e outras pelo trabalho desen- volvido pela escola	“...depende sempre de vários factores, da envolvimento, da capacidade de trabalho e do profissionalismo...” A-e/3 “...se o professor for um profissional empenhado haverá sempre quem tenha alguma coisa a dizer...” A-e/3	“...promoveu também a oportunidade da própria comunidade local, os pais, os avós, os familiares também promovessem esse intercâmbio... e isso foi muito enriquecedor, porque aproximou as pessoas e consolidou ainda mais a oportunidade das pessoas estarem na sua escola...”A-e/2	“Não tanto como deveria ter sido!... “A-e/5 “... penso que hoje tanto faz Santo Aleixo com a questão do projecto dos bonecos, como o Assumar em relação ao Centro de Dia, têm presente que foi desse projecto que acabou por arrancar com aquilo. “A-e/5	“...nalgumas comunidades esse trabalho é reconhecido, mas isso também depende muito trabalho que a própria escola fez com a comunidade ...”A-e/9	“Penso que sim... que a comunidade local... aprecia... o trabalho que é desenvolvido nas escolas...” A-e/2 “... com o prolongamento dos horários sempre beneficia as pessoas que estão a trabalhar...”A-e/2	“Sim, porque o trabalho...a escola e até ligado ao meio ambiente também tem que ser reconhecido, porque havia muitas pessoas que aprendiam com os alunos ...”A-e/2 “... as pessoas da localidade de Ouguela aprendiam com os alunos, como os alu-	“Considero!... considero e muito, porque felizmente, também temos tido sorte com o rol de professoras... ora, eu já cá estou há 18 anos e tenho acompanhado as escolas e tem sido um trabalho valioso o trabalho de qualquer das professoras que tem por cá

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		“...é muito reco- nhecida...” A-e/4 “...no dia-a-dia a escola tinha o pro- fessor, tinha os alunos e os idosos iam lá de vez em quando, ou quando entendiam ir, mes- mo eles de livre vontade para activi- dades que estavam programadas ou não. “ A-e/5				nos aprendiam com eles... “A-e/2	passado, portanto é muito positivo. A-e/3
Item f- Acções locais que a escola deve dinamizar	“... haver momentos de partilha e de inte- racção com a comunidade que depois podem ser explorados em sala de aula...”A- f/4 “...há muita aprendizagem fora da escola...” A-f/4	“...acabámos por fazer projectos conjuntos com a escola de Albu- querque, com a Codosera... com outras escolas... da vizinha Espanha...” A-f/2 “As tradições, sobretudo as tradi- ções... a aprendiza- gem daquilo que é o interesse... até por causa da inter rela- ção que possam ter com... com as pessoas da própria	“... a interactividade entre a criança e o idoso... “A-f/5 “...a preocupação de pôr alguns do ofícios que já hoje já são extintos...” A- f/5 “...no fundo isto é transmitir conheci- mento à criança, é juntar aquilo de que bom tem o idoso...” A-f/5	“...em Alpalhão temos o museu ...”A-f/11 “... ainda temos agora uma proposta para o museu do brinquedo, que era ter vários núcleos, embora precise de ser mais dinamizado em colaboração com o nosso museu do barro e do bordado, que continuamos a desenvolver, nomea- damente através do Projecto das Escolas Rurais com Alpalhão	“Existe o museu...” A-f/2	“A escola rural também deve valorizar todas... técnicas...e certos estudos devem estar voltados para a família e para o ambiente em que vive ...”A-f/1	“Eu acho que os projectos...é mais ou menos o que eles têm estado a desenvolver... são os suficientes...” A-f/3 “...eu considero que essa questão do contacto entre os idosos, que é muito importante, porque vai dar a conhecer um pou- co da nossa histó- ria, não é?... por- que essas pessoas de 80 ou 90 anos

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		<p>comunidade...”A-f/5</p> <p>“...porque a escola consegue ter... mais força quando há esta relação em termos das famílias... da própria comunidade... uma aprendizagem pedagógica ... falando dos animais, das hortas, dos enchidos, da gastronomia, daquilo que possa ser... traduzido facilmente, depois na escrita ou nas matemáticas...” A-f/5</p>		<p>e também com Tolo-sa...”A-f/11</p> <p>“... as nossas crianças continuam a desenvolver projectos de âmbito local e Nisa tem a especificidade do barro, dos bordados, até mesmo do queijo, dos enchidos ...”A-f/12</p> <p>“ ...todos os projectos que a escola deve desenvolver, primeiro devem partir desta premissa que eu já disse... da identidade local e da valorização daquilo que são os recursos, mas também muito na área da investigação ...”A-f/12</p> <p>“... outra parte é a parte artística, que é esquecida, mas que faz falta...a escola devia desenvolver mais... não me estou a referir somente a esta questão por exemplo ligada às</p>			<p>veem-nos ensinar coisas que era impossível as crianças alguma vez saberem o que é que se passou aqui na nossa freguesia...” A-f/4</p>

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				artes plásticas ou ao desenho...mas tam- bém às outras artes...à questão do teatro, iniciação ao teatro, à música...” A.f/13			
Item g -Influência das escolas na relação da autar- quia com a comu- nidade	“...o professor na sala de aula se tiver um bom relacionamento com os alunos e com os encarre- gados de educa- ção, de certa for- ma ele consegue influenciar as opiniões...”A-g/4 “...se houver um bom relaciona- mento entre a escola e a autar- quia, entre as famílias, todos têm a ganhar...”A-g/4 “...a nível do concelho de Arronches e daquilo que eu aqui aprendi foi o projecto Eco, na	“... acho que a palavra influenciar é relativa, mas sensibiliza...” A- g/6) “... na verdade a escola fazia tam- bém essa ponte entre nós e a comu- nidade e é nesse sentido que era útil também.” A-g/10)	“...eu penso que a melhor forma que existe é que qual- quer presidente de câmara, e eu agora já não sou, por isso estou à vontade para dizer isto... têm sempre a grande preocupação em tratar muito bem as escolas, porque sabem de antemão que se tratarmos mal as escolas, estamos a tratar mal os filhos dos nossos municí- pes, logo a seguir vamos ser penaliza- dos de certeza abso- luta. A-g/5 e 6	“... essa participação da comunidade é importante e eu per- cebo que ela tem que existir...deve existir, mas não numa atitu- de inquisitória, em que as pessoas pedem tudo e não dão nada...” A-g/14 “... muitas vezes também é preciso a dado momento que essa relação entre a comunidade e a autarquia aparece aqui de permeio... as pessoas também têm a noção do seu papel, que há também res- ponsabilidades delas neste processo...” A- g/15 “... a autarquia tam- bém tem um papel	“Existe uma influência...”A- g/3 “...a junta de freguesia dá apoio às escolas através do pro- tocolo da câma- ra... damos apoio no aspec- to de tiragem de fotocópias, material de limpeza. Às vezes um pequeno subsi- dio, a junta também não tem... não tem grandes recursos financeiros ...”A-g/3	“Através da escola a autarquia tem um papel impor- tante na comuni- dade...” A-g/4	“... influencia e muito... para já, o bom relaciona- mento que há entre a junta de freguesia e as escolas...” A-g/4

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	<p> pessoa do professor Abílio Amiguiño e não só e a escola superior de educação que abriu também aqui os nossos horizontes, enquanto professoras, e nos despertou para essa partilha, para olhar a escola de outra maneira, a escola, os alunos, e a partilha e a interacção com a comunidade. A-g/7) </p>			<p> importante ao alertar para aquilo que deve ser a intervenção ao nível da própria comunidade familiar e estabelecer também aqui essa relação...” A-g/15 </p>			
Item h- A escola como recriadora da identidade local	<p> “Claro...” A-h/5 “...é importante esse tipo de projectos, porque aprendem as crianças e aprendem os professores à medida que vão trabalhando determinados temas ligados ao meio rural e até ao meio agrícola.” </p>	<p> “...havia sempre um local com vida que era a escola, que permitia que a comunidade, sempre que entendesse tivesse uma relação de qualidade que ali estava presente, porque estava também a formar miúdos da própria comunidade e esta- </p>	<p> “Pode-o afirmar com toda a convicção!” A-h/6 </p>	<p> “...nós levamos até muitas vezes os artesãos até à escola, eles também vão visitar os ateliers, mas não é só nessa área, também mesmo no conhecimento do património... do património construído e do património natural ...” A-h/12 “...quando nós </p>	<p> “... acho que sim, com certeza... se não houver escola, se não houver crianças não há futuro numa freguesia.” A-h/4 “...no carnaval com as professoras e as crianças trajando </p>	<p> “...eles (comunidade de Ouguela) faziam até galritos para os alunos, na parte de educação tecnológica e aqueles trabalhos manuais que faziam... faziam galritos para apañar peixe, sabiam o que era uma galinha a chocar, </p>	<p> “...aqui os Mosteiros sem a escola, sem os miúdos, sem... isto é uma tradição desde que nós nos conhecemos... se um dia isso acontecer vai até acabar a própria freguesia...” A-h/5 </p>

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	A-h/6	va a ensinar, mas também tinha necessidade dos ensinamentos dessas mesmas tradições que as próprias pessoas da comunidade podiam transmitir.”A-h/5) “ Ajuda e consolida... “A-h/7 “...a identidade ...das povoações também é fortalecida com a presença da escola...A-h/7		começámos com este Projecto das Escolas Rurais... era permitir àquelas crianças, acima de tudo, através da valorização da sua própria identidade, abrir-lhe os horizontes e dar-lhe a conhecer também aquilo que existia noutros espaços também... eles tinham contacto também com escolas rurais da Extremadura Espanhola, mas abrir os horizontes e acima de tudo fazer o contraponto entre a realidade deles e a outra realidade e mostrar-lhes que se calhar o que existe no centro urbano é importante, aquilo que existe aqui também é importante e que é quase como se fossem vasos comunicantes, uns precisavam dos outros e	... com o ...os trajes... tradicionais de Alpalhão...” A-h/4 “A feira dos enchidos... têm lá a sua barrquinha para fazer os seus trabalhos e isso é muito importante para manter a identidade...” A-h/4	que tempo é que estava no choco... “A-h/2 “ e estes alunos, estas crianças conviviam com as coisas ligadas ao meio e eram pessoas que eram despertadas para a vida...”A-h/2 e 3 “Sim, ajuda, porque a escola é um alicerce da vida... “A-h/3	

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Mon- forte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				<p>tinham várias parcerias com escolas de outras cidades...portanto, perdendo-se este tipo de trabalho, não é?... realmente, para eles, na minha perspectiva, com o abandono deste trabalho perde-se uma base, que eu acho que era importante e valorizava muito, e valoriza as próprias comunidades rurais, porque Portugal é um imenso território rural ...</p> <p>“A-h/8</p>			

Bloco B- Escola/autarquia

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
Item a- Importância da relação escola/autarquia no desenvolvimento local	<p>“ É fundamental, se houver uma boa articulação todos ganham...” B-a/6</p> <p>“... o nosso interesse era que as crianças... enfim, ganhassem mais competências e crescessem sobretudo enquanto pessoas .”B-a/6</p> <p>“Porque o que é que os autarcas querem?... querem cidadãos, pessoas de pleno direito que saibam assumir, que saibam lutar por aquilo que pretendem. E o que é que os professores querem?... querem que os seus alunos saiam dali enriquecidos, com outras competências...” B-a/6)</p>	<p>“...não há uma relação de desenvolvimento económico, ... essa relação escola/câmara ou mesmo com as empresas... porque na verdade são pequenas e não têm nenhuma relação directa com projectos de desenvolvimento...”B-a/7</p>	<p>“...a massa crítica que a própria escola traz ajuda a vermos as coisas com uma visão diferente, que não eramos capaz de ver sem aquele núcleo que acaba por viver connosco e que tem connosco...e que acaba por apontar às vezes caminhos que nós não somos capazes de ver. B-a/6</p>	<p>“... não há desenvolvimento se não houver escola...se não existir educação...”B-a/16</p>	<p>“...talvez na situação ... das crianças terem uma perspectiva futura...”B-a/4</p>	<p>“Através da escola a autarquia tem um papel importante na comunidade...”B-a/4</p>	<p>“... é um desenvolvimento a nível não só da junta, como também da própria população e pais. “B-a/5</p> <p>“...no tempo da professora Lina que veio cá o Presidente da República, convidou os miúdos para irem a Lisboa, enfim... é sinal que de facto a junta de freguesia e a escola têm um bom relacionamento e o que se faz é apreciado por toda a gente.” B-a/6</p>
Item b- Contributo das escolas rurais para a resolução de problemas locais em	<p>“ As escolas rurais e as outras podem sempre dar contributos...” B-b/6</p>	<p>“Mais em termos ambientais, através da escola começou a</p>	<p>“...eu penso que o Centro de Dia é mais do que visível, está implantado aqui no</p>	<p>“...antigamente havia professores que muitas das vezes quando os</p>		<p>“Os projectos...” B-b/4</p>	<p>“...alguma coisa que não esteja menos bem a escola dizer-nos</p>

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
parceria com a autarquia	“...a escola superior de educação e os projectos que aqui implementou tiveram um papel importante.”B-b/7	haver ... esse tipo de projecto ambiental ...” B-b/9 “...as crianças... ou a própria escola, motivava... e fazia pressão também para que, nomeadamente o médico, com alguma frequência também lá fosse, em vez de ir uma vez por mês passasse a ir duas ou três vezes por mês.” B-b/9 “...parceria mais no sentido de... não de obrigatoriedade, mas de uma parceria de despertar as pessoas, as entidades, os responsáveis para coisas que	Assumar...”B-b/6	pais não se portavam bem, eles próprios iam a casa dos pais e puxavam as orelhas aos pais, porque tinham muito essa influência também dentro da comunidade...” B-b/14 “...há histórias fantásticas de professores que resolviam às vezes problemas e que viam em meios muito rurais e que eram respeitados...os problemas de alcoolismo que existiam e etc... e tinham muito esse papel e que ainda existem nos meios rurais...”B-b/14 e 15			a nós... chamarmos à atenção e nós remediamos de facto aquilo que nos dizem. “ B-b/6

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		seja necessário lá fazer... a nível do ambiente... em termos arqueológicos...” B-b/10 “...a escola, consegue-nos transmitir essas situações todas de... das carências, das necessidades ...que a própria localidade possa ter, e nós nas câmaras obviamente tentaríamos sempre colmatar isso” B-b/11					
Item c- Escola rural: Detecção e acção sobre os problemas da comunidade	“...as crianças fizeram um jornal, que foram levar à autarquia, referindo que na rua da escola faziam falta lombas, porque os carros transitavam por ali com grande velocidade. E devolhe dizer que foi na sequência desse jor-	“Quando nós vamos às escolas rurais, nós políticos, ou quando algum funcionário da câmara lá vai... há sempre qualquer coisa que o professor transmite... necessi-	“...aqui no Assumar ... foi feito um inquérito à população e assim a população manifestou ... das lacunas que existia aqui, era a falta de um Centro de Dia para as pessoas não terem que ir logo para o lar. E entretanto, eu também, no fundo,	“... nós estamos neste momento com o projecto Nisa Ecoeficiente, que é um projecto de sustentabilidade energética, em que o objectivo é tornar Nisa, portanto, sustentável em termos energéticos	“Eu penso que aí talvez não...”B-c/5	“... são todas as escolas que agem consoante os problemas que surgem ...”B-c/5	“Essa tradição aqui não...” B-c/6

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	nalinho e desse pedido feito pelas crianças que câmara... mandou colocar as lombas na escola, na rua das escolas .B-c/8	dades de qualquer chamada de atenção, não tem que necessariamente ser só para a escola, pode ser para a comunidade, porque como digo, a escola é o epicentro daquela comunidade... porque vão buscar os miúdos, porque vão fazer as suas actividades inter-geracionais com as crianças, vão lá falar com o professor por qualquer motivo e há sempre, depois um transportar de preocupações e informações para a escola, para o professor, para os alunos ..”B-c/10	empurraram-me, mas de qualquer forma também colaborei desde a primeira hora e o Centro de Dia aí tem estado a funcionar, já lá vão uns largos anos... “ B-c/2 “Ai de certeza absoluta... porque os filhos também trazem a mensagem dos pais e acabam por transmiti-la quando são alertados para isso.” B-c/6	e estamos exactamente a trabalhar com as escolas... e uma das coisas que temos são esses laboratórios, onde eles vão investigar e apresentar propostas ...”B-c/12 e 13 “... é muito mais fácil para nós conseguirmos actuar em termos da própria comunidade e ajudar a desenvolver a própria comunidade. “ B-c/17			

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		“...quando nós íamos à escola, havia sempre uma... alguma mensagem que trazíamos para tentar ultrapassar em questões de problemas...” B-c/10					
Item d-Escola rural: apelo à residência e ao investimento nas localidades	“...até pelo modo de vida, nós sabemos que o tal leite que não vem do pacote, mas que está no pacote no supermercado...” B-d/8 “... cada vez mais começa a haver o regresso às origens...” B-d/8 “... as pessoas terão tudo a ganhar se forem viver para o meio rural.” B-d/8	“... as pessoas ao acreditarem que podem criar o seu espaço nessas zonas onde haja povoados em desagregação e escolas em vias disso... não investem nem se fixam...” B-d/10	“Eu nunca vivi tal situação, mas daquilo que conheço quando deixar de existir escola deixa de existir vida ... nessas povoações.” B-d/7	“Esse foi o grande motivo, para nos aderirmos ao Projecto das Escolas Rurais...” B-d/17	“...acho que motiva um pouco as pessoas para viverem nas terras onde, onde os seus filhos possam frequentar a escola primária...” B-d/5 “... aí pode a situação do investimento, por exemplo, numa papelaria...” B-d/5 “... por exemplo, de um estabelecimento com... de... de roupas para crianças, tudo	“... porque às vezes 3 alunos, às vezes 4 e 3 e 4 vão puxando mais, assim também houvesse trabalho.” B-d/5 “... a escola fecha e eles veem para aqui e trazem os filhos, porque embora já alguns trabalhassem, mas iam e vinham porque havia a escola e os miúdos ficavam na escola e eles vinham para o	“Na minha opinião é muito importante...” B-d/6) “... nós temos aqui uma tradição de fazer com que as pessoas se fixem cá... e a escola é importante, porque se não fosse a escola muitas destas pessoas não compravam cá casa, ou terreno para construir casa e abalavam...” B-d/6) “Nós até temos aqui pessoas que veem de outros

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
					isso desenvolve um pouco a própria terra. “B-d/6)	trabalho. Agora até deixam depois de aparecer nos locais. Estas escolas rurais é o que têm... “B-d/6	locais, fixaram-se aí e têm os miúdos aqui à escola e não são de cá.” B-d/7
Item e- Escola como parceiro no desenvolvimento local	“... é um parceiro, até porque... nos últimos anos, a rede social, que é onde se encontram os diversos parceiros sociais numa mesa, a escola está lá representada...” B-e/9 “...também está a médica ou alguém da saúde e como está lá a escola representada, se uma criança tiver problemas ao nível da saúde, está lá a saúde que eventualmente poderá proporcionar os meios para a criança ser tratada. Também lá está alguém ligada ao emprego, que eventualmente uma criança que já tinha ultra-	“...algumas pesquisas que pudessem fazer, alguns roteiros turísticos que pudessem desenvolver para depois promover na via net estes roteiros e promover Ouguela também, em que a escola também era parceira nessa coisa directa e era o activista principal.” B-e/10 “Claro que sim, as escolas todas, sejam elas grandes ou pequenas, são parceiros... são par-	É de certeza absoluta! B-e/7	“...muitas vezes faz falta este tipo de trabalho, que muitas vezes também lhe permite a elas pegar naquilo que é a identidade local e recriar...” B-e/13 “...todo o meio rural em si e a forma como ele se equilibra... realmente nós temos um património natural fantástico, uma série de zonas classificadas em rede natura, no geoparque e isso também os leva a dar outro valor ao território deles... senão eles vão-se embora, vão para onde todos vão à	“Penso que sim...” B-e/6	“... há desenvolvimento se houver escola, agora até se notou que não há desenvolvimento...” B-e/5	“...eu acho que as escolas são sempre positivas em todos os sentidos...” B-e/7

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	passado a idade escolar, a escola poderá informar...” B-e/9	ceiros no desenvolvimento, na verdadeira ascensão da palavra, mas na criação de potencialidades que são nomeadamente os alunos de poderem no futuro ser objecto de... de pessoas interventivas, capazes de promoverem o desenvolvimento no sítio onde nasceram e onde vivem...” B-e/13		procura de emprego... B-e/12 “... neste momento temos um centro polivalente que vamos abrir em Alpalhão de apoio à escola de Alpalhão... claro que já tem os meios, mas vamos abrir o núcleo da biblioteca e vamos ter um espaço multimédia, mas de ligação à comunidade... portanto, fica ao serviço também da comunidade, não é só da escola... fazer sempre este inter espaço com a comunidade, porque também não se justifica só para as escolas...” B-e/8 e 9			
Item f1- Escola rural como incentivo ao investimento por parte de outras instituições	“...com a implementação dessa rede social... onde se sentam todos os parceiros portanto do	“...os privados raramente querem investir onde não há ninguém, ou	“Pode não ser decisiva, mas tem a sua importância de certeza absoluta.” B-f1/7 “...não existiam pape-	“... Quando se perde uma escola, vai-se o investimento...” B-f1/17 “... se uma pessoa		“Penso que sim, porque a escola puxa mais coisas...” B-f1/6	“Só nesse sentido das pessoas acharem que a escola é uma comunidade... eu tenho

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	ponto de vista institucional é óptimo que haja essa articulação entre os vários parceiros.” B-f1/10	pelo menos pouca gente... “B-f1/13	laria por exemplo, se não houvesse escola. Assim há sempre a papelaria que vive da escola. “B-f1/7	quiser montar um pequeno negócio numa destas aldeias, se tiver crianças não o vai montar lá, pois não?... “B-f1/17 “... ao deixar de existir a escola... mesmo aqueles negócios que existem, eles desaparecem logo... e nós vemos isso... Montalvão foi o exemplo disso... havia pessoas que se deslocaram exactamente para Nisa e que desistiram... portanto, a escola é um dos principais polos de desenvolvimento das comunidades rurais... B-f1/17			falado com pessoas que não são de cá e dizem que estão satisfeitas, têm cá miúdos e estão satisfeitas com as pessoas que aqui estão a dar escolas e com as escolas e com a maneira de tratar as crianças,” B-f1/7
Item f2- Acções e manifestações das escolas rurais estabelecidas com as associações locais para o desenvolvi-	Várias...B-f2/10 “...todos os parceiros podem ajudar...” B-f2/10	“... depende um bocado daquilo que existe, porque quanto menor é a comunidade, em	“...Projecto das Escolas Rurais, foi importante porque desenvolveu aqui três grandes projectos... e que deixaram cá algo visível...	“ Participação nos projectos... “B-f2/17 “... é um trabalho de muito mais partilha entre... entre o	“... do desenvolvimento também das crianças, no aspecto desportivo...” B-f2/6)	“Presentemente agora não há nada...” B-f2/6	“Olhe, por exemplo o desporto... “ A-f2/8 “ há um certo convívio entre os utentes do lar e

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
mento local		Ouguela se quisessem fazer uma actividade desportiva, jogar futebol, não podiam, porque não tinham pessoas para arranjar duas equipas de futebol de onze... B-f2/13 e 14 “...há outras actividades, tocar gaita-de-beiços, acordeão... os cantares, fazer os seus teatros, fazer ... os seus trabalhos ambientais ou a sua horta ambiental, porque estamos também no campo, são de facto princípios que em termos associativos são muito frequen-	por exemplo desenvolveram o projecto dos bonecos de Santo Aleixo... “B-f2/2 “Eu acho que aí cabe tudo... e... as escolas rurais só podem na verdade desempenhar a sua função se conseguirem, com as outras instituições existentes no local, encontrarem formas de parceria.” B-f2/7	professor, escola, associações locais e outros e a própria câmara que tem aí também na sua politica educativa e cultural, um papel importante.” B-f2/14 “... a escola ter mesmo mais ateliers a funcionar dedicados ao teatro, à música... e às vezes temos associações, temos outros projectos que podiam ir também eles para dentro da escola e desenvolver...” B-f2/13			os próprios miúdos e as próprias escolas...” B-f2/8

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		tes acontecerem nestas comunidades pequenas e que os alunos e os professores conseguem partilhar conjuntamente com a comunidade.“ B-f2/14					
Item g-Parceira autarquia/escola para promoção da tomada de consciência da identidade local	“... naturalmente a identidade local é saber de facto ao que pertencemos e... com certeza que a autarquia terá isso em conta.” B-g/10 “Fizeram-se projectos tão interessantes, em que a escola rural era valorizada, em zonas onde há o castanheiro, as crianças às vezes aqui sabem lá aquilo que é um ouriço e de onde saiu a castanha.” B-g/15 “...os tais Dia D, que é um dia Diferente implementado pelo Projecto Eco, em que as crianças da sede do	“...consegui que as escolas começassem a promover o carnaval, dinamizar o carnaval. E foram as escolas que tornaram possível o carnaval em Campo Maior nos dias de hoje.” B-g/14 “Foram as escolas também... em 84 que eu como vereador consegui também que as Festas do Povo se fizessem, fazendo o que?	“Eu julgo que sim, nomeadamente com aquele projecto dos bonecos de Santo Aleixo.” B-g/8	“Há, em todos estes projectos há... isso para nós é... aliás o Projecto nasce exactamente por isso... enquanto eu for presidente de câmara vou continuar a insistir em projectos de desenvolvimento local, apostando na valorização da comunidade... B-g/18)	“Neste momento não existe...” B-g/6 “...estamos sempre disponíveis... mas terá que partir da parte da escola.” B-g/6	“Sim... porque toda a gente ama o seu local onde nasceu e as raízes e isso tem muita importância.” B-g/7 “No projecto de recuperação do castelo houve um acompanhamento por parte da escola, porque os alunos estavam ali ao pé e os arqueólogos estavam lá...” B-g/7	“...as crianças têm contacto até mesmo com as pessoas mais idosas que lhes explicam a tradição, as ideias que nós tínhamos, como é que isto foi...” B-g/9

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	concelho... eram feitas actividades nas escolas rurais, era uma partilha, eles sentiam a sua escola valorizada, o seu meio valorizado e queiramos ou não é a terra, é o campo que são as nossas raízes. “B-g/15)	Fazendo umas mini festas do povo de Campo Maior aqui no jardim, com as escolas todas com os seus pavilhões, com as suas representatividades em termos alegóricos representando ruas nos seus pavilhões, com a gastronomia, com essas coisinhas todas e portanto... depois com a componente cultural de danças, músicas e essas coisas todas, o que aconteceu num palco com outros artistas que vinham a pagar, que vinham... vinham interca-					

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		lar toda esta animação e foram dez dias de mini festas do povo de 84, que em 85 tornou possível haver festas do povo, porque despertou essa motivação nos campomaiores para haver festas.” B-g/14					
Item h1- Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural	“As implicações é a desertificação, não será só essa, mas também dá o seu contributo, porque os pais começam a questionar-se...” B-h1/10	“...mas tudo acaba mais depressa quando a escola desaparece e tem sido assim em Ouguela, e tem sido assim todos os dias, e em Degolados, infelizmente não tenho dúvidas também, que quando a escola deixar de existir e o tal centro escolar se fizer, Degolados per-	“...cada vez se aponta mais para os agrupamentos e para a destruição do mundo rural... destas pequenas freguesias, que eu não sei onde é que estes governos querem chegar com o desaparecimento da escola e depois desaparece tudo o que é de vida de qualquer aldeia destas...” B-h1/1 “...a freguesia de Alguro, e outra que já nem sei o nome... foram freguesias em	“ há uma grande perda de identidade...” B-h1/2 “... são quase dialectos que as crianças foram mantendo e que se vão perdendo... é preciso que essa identidade não se vá perdendo.” B-h1/3 “...vamos ter uma sociedade cada vez mais assimétrica...” B-h1/4 “...quanto mais nós tentarmos ser gerações iguais, mais	“...o meio rural fica mais pobre, fica mais pobre porque é mais uma casa que se fecha... se é a escola que fecha, amanhã ... é os correios que fecha... é a GNR que abala...” B-h1/7 “... ficamos mais pobres precisamente com o afastamento dessas criancinhas...”	“...as implicações são muitas... um abandono de uma aldeia, nós a nível nacional, muitas das vezes vemos nas televisões, existe lá uma pessoa, tudo abandonado... as coisas ao abandono.” B-h1/7	“ São muitas e é altamente prejudicial para a freguesia.” B-h1/10 “...primeiro e pelo facto que eu já referi, em que vai dar uma maçada tremenda aos miúdos e em segundo lugar é um vazio que se cria numa freguesia como esta e temos que ver que são freguesias rurais...” B-

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		de um pouco a sua identidade e vai perder pessoas também, porque as pessoas se vão deslocalizar para outros locais, nomeadamente podem vir aqui aglomerar mais a sede de concelho. “B-h1/11 e 12 “É acabar com aquilo que é o princípio de vida... a vida que nasce numa escola apaga-se quando a escola também termina.” B- h1/15 “...a comunidade sentiu muito essa perda, porque estava habituada a essa relação... a essa dinâmica...B-h1/5	tempos... escolas no caminho de Santo Aleixo... escolas no caminho de Barbacena, abandonadas, caídas, onde já não há ninguém. “B-h1/1 “Eu penso que é uma contribuição decisiva para o encerramento dos próprios meios rurais.”B-h1/8	dificuldades vamos ter em ser competitivos...” B-h1/6 “...começamos a ter cada vez mais problemas em termos de abandono e de insucesso...” B-h1/7	B-h1/7 “Porque se for só uma terra de idosos, então é como que estamos num lar grande...” B-h1/7		h1/10

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
Item h2- Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no que respeita ao desenvolvimento local	<p>“...parafraseando o professor Amiguinho, sou contra, mais do que crítica, o encerramento das escolas rurais, porque elas podem com certeza constituir um pólo de desenvolvimento.” B-h2/11</p> <p>“... se se lhes der as competências, as capacidades como diz o ditado chinês “não se lhes dá o peixe, mas dá-se a cana e ensina-se a pescar”. Eu penso que será por aí de certeza, nesse envolvimento que proporcionará o desenvolvimento...” B-h2/12</p>	<p>“...uma escola ao ser retirada é, como agente costuma dizer, é apagar o pavio da vela e a vela apaga-se... e não ilumina ali um espaço grande que habitualmente todas as pessoas eram iluminadas e se sentiam bem com ele.”B-h2/7</p> <p>“...tem sempre alguma implicação na comunidade e quando tem alguma implicação na comunidade tem naturalmente com o processo de desenvolvimento que a própria comunidade tem e nessa perspectiva ao apagar-se aquela chama</p>	<p>“...quando fechar a escola fecha o próprio, a própria localidade...” B-h2/8</p>	<p>“...morre a escola, no outro dia as pessoas vão para a sede do concelho e mais tarde da sede do concelho para a sede do distrito e quando nós damos por isso já estão todos com o país a afundar para o lado do litoral...” B-h2/18</p>	<p>“Com certeza que sempre afecta ...”B-h2/7</p> <p>“...não havendo escola ... à pedacinho falei na situação da papelaria e até ... de outros estabelecimentos onde se possa vender roupinhas para os miúdos ... ora se não houver crianças as pessoas não vão investir num estabelecimento para vender esses produtos.” B-h2/7</p>	<p>“Prejudica... e arredores, porque não é só nas localidades... porque não havendo escolas, estanca tudo!” B-h2/8</p>	<p>“... se a escola fechar sempre prejudica...” B-h2/11</p> <p>“ os miúdos sempre gastam...” B-h2/11</p>

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		que era a chama que alimentava aquela escola em determinado local, naturalmente vai sempre ter algum reflexo...” B-h2/15					
Item h3- Concor- dância com a frase “Uma escola que fecha é uma aldeia que morre”	“Sim, se não morre agonia com certeza...” B-h3/12	“Morre em grande parte, digamos a sua alma morre muito...” B-h3/15 “...havia a vida da escola, era normal irem lá pessoas à escola, vir e ir e essa vivência perdeu-se e obviamente que a comunidade perdeu em grande parte com isso. ...”B-h3/16	“Concordo e até já lhe dou um exemplo Algu- ro e o outro nome que eu não me recordo agora que era uma freguesia que existia em Monforte e já desapareceram as duas. Portanto, há casos concretos já... visíveis.” B-h3/8	“...sempre que morre uma escola, morre uma aldeia... a aldeia morre... neste momento eu acho que a maior parte das nossas aldeias que as escolas desapareceram, temos os lares da terceira idade... que qualquer dia temos mais pessoas dentro dos lares do que nas habitações...” B-h3/18	“Em certo ponto...” B-h3/7 “...onde não há crianças a vida torna-se mais... pronto, mais triste.” B-h3/7	Sim é... B-h3/8	“Se a escola fechar a freguesia pouco a pouco deixa de existir...” B-h3/11
Item i- Atitudes ou ações da comuni- dade reconhecedo- ras do papel da escola no desenvol-	“...enquanto estive lá como vereadora não há dúvida que havia esse reconhecimento... não há dúvida	“...na altura foi o carnaval e foram as mini festas do povo em 84 que foi	“As pessoas entenderam, colaboraram, aliás nos vários inquéritos que as crianças fizeram, as pessoas acha-	“...já lhe falei do caso do museu, a questão da ligação, eu acho que esta é muito importante,	“Sempre reconhe- cem que é bom ter as escolas...” B-i/7 “...se corresse-	“As manifesta- ções, as pessoas até se manifesta- vam muito pouco...” B-i/8	“Repudia o facto de elas acabarem...” B-i/12 “as manifesta- ções que no

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
vimento local	que a autarquia reconhecia o papel da escola, não só a ensinar a ler e a escrever o básico, mas também algumas regras em relação a uma alimentação correcta. Portanto eu penso que isso era facilmente identificável esse trabalho por parte dos agentes educativos.” B-i/13	um êxito absoluto das escolas aqui em Campo Maior...” B-i/16 “...as próprias escolas tinham uma aprendizagem de fazer flores, para que as crianças comessem, também, a apanhar já, digamos esse... esse bichinho, essa tradição que a todos nós, cam-pomaiorenses, nos toca...” B-i/16 “_Digamos que para alguns, a escola da flor está na própria escola ... a escola da flor faz-se todos os dias na escola, com os professores e com as crianças...” B-i/16	vam aquilo interessantíssimo e depois... havia aqui uma ligação entre as pessoas de mais idade com a criança...” B-i/9 “...enquanto não vir a importância que tem uma criança com um papelinho na mão e que pergunta “o que é que você acha que devia ser feito aqui na nossa terra?”... isto é de uma importância extraordinária. “ B-i/9	com outras comunidades transfronteiriças, com os grandes centros urbanos... portanto, esse tipo de relação e parceria que se estabelece...” B-i/19 “... valoriza aquilo que tem, reconhece que existem outros valores noutras escolas, mas que existem simultaneamente identidades e diferenças entre estes projectos e essa troca de experiências entre as crianças e as próprias comunidades leva, portanto, a que elas próprias valorizem mais, descubram mais e tenham possibilidades de ... não só de maior intervenção local, mas também de autoestima... eu acho que é fundamental nas comuni-	mos esse risco, com certeza que as pessoas...se movimentavam para que a escola não fosse fechada.” B-i/7 e 8		abaixo assinado que nós fizemos, em que aderiu o que tem filhos, o que não tem, o idoso, o mais novo, toda a gente aderiu como forma de protesto.“ B-i/12) “Há aí pais que se têm manifestado, mas dirijam-se à junta ou à camara, ou seja, querem em conjunto connosco arranjar uma solução ...” B-i/12

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		“...despertar para actividades que se vão perdendo e que a escola... vai enraizando e vai mantendo... o magusto... agente antigamente... fomos perdendo... e depois a escola reanimou... o dia de São Martinho... determinadas tradições e actividades que são muito características nossas e que felizmente a escola... foi mantendo e não deixou que se apagassem no tempo...” B-i/17		dades... “B-i/19			
Item j- Escola como parceiro da comunidade no combate ao fatalismo e resignação existen-	“Eu penso que sim...”B-j/13 “... não é por se ser oriundo de um meio rural que tem que	“Considero sim... a escola ao existir nessas comunidades pequenas, as	“...está nos projectos que falámos. A resposta está aí.” B-j/9	“ Eu acho que sim, mas não é fácil... é um dos motivos também porque existe este projecto,	“...a escola de certa maneira se for extinta... a comunidade... fica mais pobre,	“... pois há uma resignação, todos os habitantes... e isso notou-se, as	“...porque ao fim e ao cabo, a escola acaba por dar uma vida nova à comunidade.” B-

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
tes em meio rural	fatalmente ter menos sucesso.” B-j/13	peessoas ... não têm a mentali- dade de estar ali ...perdidas no tempo e no espaço...” B- j/17		foi exactamente por causa disso ...”B- j/19 “...o projecto é importante exacta- mente por isso, porque vem mostrar que aqueles que ficaram foi porque tiveram capacidade de resistir e de apostar na sua pró- pria terra, não é?... por isso quando estes projectos das escolas rurais traba- lham, trabalham muito tempo nestas perspectivas da valorização... por- que ficar na terra não é um acto de resignação, é acima de tudo um acto de coragem...” B-j/19 “...essa mentalida- de da resignação, ela já existe... ela já lá está... portanto, o problema está aí, o problema está na mentalidade...	mais triste e com aquela situação de sempre estarmos naquela pers- pectiva que afinal de contas é uma comuni- dade envelheci- da e que nem temos uma escola.” B-j/8	peessoas ficam ali resignadas por causa deste fecho de esco- las... “ B-j/8	j/12 “...nós estamos habituaados ao rebuliço dos miúdos, à ques- tão de ir buscar miúdos, trazer miúdos... ver os pais a trazer os que estão aqui mais próximo, isto... tudo isto se acabar é uma alteração que se faz e isso preju- dica imenso a comunidade. “B- j/12

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				portanto, o mundo rural e a mentalidade rural tem coisas boas, mas também tem esses estigmas todos da resignação, mesmo o conceito de família, que muitas vezes gera muitos problemas e muitos conflitos... e muitas tradições do próprio meio rural que têm outras implicações, a questão do abuso sexual de menores tem muito a ver com esta mentalidade e este conceito... “B-j/21			

Bloco C- Rede escolar

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
Item a-Papel atribuído pela autarquia à escola na rede escolar	“...a autarquia, tanto faz aquando da constituição, da feitura da carta educativa foi sempre com reuniões e o envolvimento da escola...” C-a/13	“... as escolas estavam inseridas num sistema que era controlado não por nós, mas pelo agrupamento...” C-a/17 “... a nossa função era sempre de acarinhar qualquer actividade que houvesse...” C-a/17 “A câmara estaria sempre no epicentro das coisas, dando transportes, fornecendo algum aconchego de alimentação ou resolvendo alguma parte logística.” C-a/18		“... acho que a autarquia não tem que ter papel a nível de intervenção directa, em termos da rede escolar...” C-a/20 “...aquilo que para mim deve ser o papel da autarquia, para que o papel da rede escolar possa efectivo, é o desenvolvimento de projectos com toda a qualidade educativa...mais do que com a escola, com a comunidade, porque a escola tem uma função e aqui o papel da autarquia prende-se muito mais com o seu papel em termos educativos...” C-a/20 “...o papel da autarquia é este... é estabelecer, por exemplo, através do seu conselho local de educação, estabelecer as parcerias e intervir na rede,		“... as escolas para mim estão acima de tudo.....porque sei que a escola é uma alma de um país...” C-a/9	“...a parte da escola é sempre importante em todos os sectores e nós respeitamo-la muito.”C-a/13

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				possibilitando que a rede escolar tenha, efectivamente depois ela, um papel mais activo, mas para que esse papel seja mais efectivo e mais activo, há uma coisa que a escola tem que fazer também... é comunicar com todos os outros parceiros, seja lá quais forem... “C-a/20 “o papel da autarquia tem muito mais a ver com isto, com a maneira como estabelece estas parcerias, em rede, e através desse papel pode potenciar o papel, depois que a própria rede vai ter na comunidade. “C-a/20)			
Item b- Redes formadas em torno da escola rural	“Seja a tal rede social de que eu lhe falei, o trabalho em rede, o trabalho em rede é cada vez mais defendido	“... as redes sociais, digamos em termos socioeducativos” C-b/19		“... a rede escolar é a rede escolar, que até normalmente é imposta, quase sempre pelo Ministério da Educação e que nós muitas das vezes temos que	“As redes só educativas.” C-b/8		“A escola acaba por conseguir juntar uma série de instituições, parceiros não em

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	e eu também sou apologista dele e agora tenho que voltar ao Projecto Eco. Aprenderam aqui os profissionais de educação em Arroches a trabalhar em conjunto...” C-b/15 “... também está a médica ou alguém da saúde e como está lá a escola representada, se uma criança tiver problemas ao nível da saúde, está lá a saúde que eventualmente poderá proporcionar os meios para a criança ser tratada.” C-b/9)			nos adaptar à própria rede...” C-b/20			torno dela, mas é uma forma de se juntarem diferentes polos, em torno de vários assuntos e formarem a partir dali diferentes redes. Apesar de se valorizar a social e a educativa, a política não misturamos com as escolas. “ C-b/13
Item c- Rede escolar e manutenção da escola rural	“Eu acho que sim. “ C-c/15	“Beneficia, não tenho dúvidas disso...” C-c/19		“...acho que sim...que é fundamental, embora se corra o risco de que se	“Penso que sim... C-c/10” “A rede escolar beneficia com a	Sim, porque a manutenção das escolas rurais fazem falta...C-c/9	“...em todos os sentidos, desde os transportes a

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				não houver uma posição por parte de todos estes agentes, de ela poder... das escolas rurais poderem vir a desaparecer, por uma questão de estigma... ninguém gosta de ser rural !...” C-c/21 “... todas as nossas escolas da rede, são escolas rurais, porque o problema está na mentalidade e a mentalidade já é rural...”C-c/21	escola rural, porque se formos extinguir todas essas escolas rurais e... concentrar tudo ... numa grande escola... penso que talvez a rede escolar também tenha mais dificuldade em gerir todo aquele sistema...”C-c/10		tudo...” C-c/13
Item d- Contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar	“O contributo é igual a todas as outras, a escola rural falará dos problemas que tem... das capacidades dos seus alunos, das potencialidades dos pais. O que aqueles pais podem fazer em que é que podem ajudar. Todos os parceiros são igual-	“...vinham enriquecer em rede todas as outras escolas que funcionariam naquele projecto, naquela actividade e com essa actividade...” C-d/20 “...é sempre essa rede enriquecedora, com essa mais-valia ou essa espontaneidade que a própria escola isolada sente em se mostrar, sem necessidade de mostrar mais alguma coisa, sendo muitos ou poucos, mas oh pá, somos de Ouguela	“...Se tiver o funcionamento que existe neste momento é importante, se na verdade os agrupamentos se vierem a sobrepor a isso tudo, então deixa de haver sentido... não fará sentido nenhum,	“... portanto, é des-construir no fundo esta mentalidade do rural, que é burro, que é carroça... não é nada, porque hoje o mundo rural para evoluir precisa de ter muita tecnologia, muita criatividade, também muito trabalho... e que não tem nada a ver e que pode ser valorizado de uma forma completamente diferente... portanto,	“O ATL, sempre beneficia porque os pais das crianças, que estão a trabalhar... fora da terra... as crianças ficariam um bocado abandonadas ...”C-d/10	“...quanto mais escolas houver, mais contributo há para o meio, neste caso do rural... “ C-d/10	“ As escolas é uma mais-valia para qualquer povoação. “ C-d/13

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
	mente importantes e há que valorizá-los.” C-d/15	ou somos de Degolados e temos isto... e tentam-se evidenciar um pouco mais do que os outros, para que se perceba que eles existem também...”C-d/20	porque eles acabam com ela. “C-d/10	é importante não serem pretensiosos com essa questão da rede, porque a rede engloba sempre escolas rurais... porque elas são todas rurais...” C-d/21			
Item e- Instituições que integram a rede escolar	“...a saúde, as forças de segurança que têm tanto a ver com as crianças e com a família, eu penso que são fundamentais. Os autarcas que ao invés de ser alguém da câmara, pode ser a junta de freguesia...” C-e/16	“As escolas em primeira instância...”C-e/20 “...a GNR... na parte da segurança...” C-e/20 “...a câmara municipal e as juntas de freguesia...” C-e/20 “... ou alguma empresa privada ou IPSS...” C-e/20	“... há ali representantes de várias entidades que têm várias visões.” C-e/10	“Todas aquelas que quiserem... todas... a escola ou a educação, melhor dizendo é transversal a todos os sectores de uma comunidade...” C-e/21 “... todos os agentes... todos os actores são importantes e todas as instituições...” C-e/21	“A junta de freguesia é fundamental, o lar também...”C-e/10 “...deve haver até um... um certo intercâmbio entre lar e as escolas...” C-e/10 “...Até as próprias associações desportivas também...também o rancho...”C-e/10	“...a rede escolar, para mim era o Ministério da Educação com todas as ajudas das autarquias...” C-e/10 “A GNR também tem o seu trabalho numa escola, os lares...” C-e/11	“ Eu acho que todas, menos uma... a caça!” C-e/14 “A parte desportiva, a parte da junta, a parte da terceira idade...” C-e/14
Item f-Articulação entre a escola rural e as diferentes instituições locais	“Então se ela existe, se não estiver representada é como se faltasse um elo na cadeia...” C-f/16	“Face à sua especificidade obriga muitas das vezes a irem mais vezes as pessoas lá, por causa do isolamento que tem e é a razão porque há essa proximidade, porque sem querer acontece natural-		“...é também fundamental que todos esses parceiros quando são chamados, não estejam também muitas vezes ali apenas porque acham que têm que dar mais um	“Por aqui eu não vejo nada nesse aspecto...”C-f/11	“... porque isto quando são muitos a mandar ninguém se atende e quanto mais são pior.” C-f/10 “As articulações	“Através das acções que vai dinamizando em termos de própria terceira idade, até mesmo na caça os miúdos

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
		mente... porque aqui não é necessário ir à escola, está tudo ali metido... acontece... "C-f/21		parecer... têm que intervir... se existe insucesso escolar, se existem problemas nas nossas comunidades escolares, portanto, para que a rede funcione bem, é preciso que todos os agentes sintam que fazem parte da própria rede... e isso muitas vezes não acontece..."C-f/21 e 22 "... tem a ver com o conceito de cidadania, que não existe!... portanto, e isso é fundamental porque só quando as pessoas têm conceito de cidadania... de cidadania e de senso comum é que o problema que passa numa situação A, eles têm que perceber que pode afectar a B e isso ninguém vê... e isso leva tempo... ainda vai levar tempo para que as		são muito... são muito dependentes até das próprias pessoas que estão a defender uma instituição..." C-f/11	virem aqui ver os porcos..." C-f/14

Questões	Entrevistados						
	Vereadora A- Arronches	Presidente da Câmara B- Campo Maior	Presidente da Câmara C- Monforte	Presidente da Câmara D- Nisa	Presidente da Junta E- Alpalhão	Presidente da Junta F- Ouguela	Presidente da Junta G- Mosteiros
				pessoas tenham realmente consciência... daí muitas das vezes, as redes terem os problemas que têm, mas eu acho que é possível ultrapassar com o envolvimento de todos... “ C-f/22)			

Anexo IV - Tratamento das entrevistas- Grelha II

Tabela para categorização- Continuidade da escola rural

Entrevistados	Pressupostos que estão na base da manutenção das escolas													Importância que a autarquia atribui à escola em meio rural					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	A	B	C	D	E	F
A			A-b/1				A-b/1		A-b/1	A-b/1				A-c/1	A-c/1				
B	A-b/1							A-b/1							A-c/2	A-c/2			
C		A-b/3	A-b/3															A-c/4	
D	A-b/1		A-b/1		A-b/1 A-b/2												A-c/2 A-c/3 A-c/2		
E				A-b/1							A-b/1							A-c/1 A-c/1	
F	A-b/1		A-b/1		A-b/4	A-b/4						A-b/1						A-c/3	
G						A-b/1							A-b/1					A-c/1 A-c/2	
LEGENDA	A – Continuidade das comunidades B- Relação intergeracional C – Desertificação D – Taxa de frequência E- Perda/desvalorização de identidade local F- Desenraizamento das crianças G- Diversos pressupostos(sem especificar) H- Mobilidade de agentes como apelo à fixação na comunidade I- Continuidade Educativa J-Regresso às origens- Voltar à ruralidade L-Boas condições físicas das instalações M-Relação escola identidade local N-Aproximação dos núcleos familiares													A – A escola como recurso B – Troca de saberes intergeracional C – Relação da escola com a comunidade D – Perda/ Desenraizamento da identidade local E – Importante F – Incentivo à continuidade das comunidades					

Tabela para categorização

Entrevistados	Princípios/intenções e razões para a manutenção das escolas em meio rural													Reconhecimento pela comunidade local e outras pelo trabalho desenvolvido pela escola					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	A	B	C	D	E	F
A	A-d/2	A-d/1						A-d/2 A-d/3						A-e/3 A-e/3					
B			A-d/3	A-d/3 A-d/4									A-d/3		A-e/2	A-e/5			
C					A-d/5			A-d/4									A-e/5		
D	A-d/9					A-d/4	A-d/8	A-d/8 A-d/8	A-d/9 A-d/9				A-d/9					A-e/9	
E										A-d/1	A-d/2						A-e/2		
F										A-d/2	A-d/3	A-d/2						A-e/2 A-e/2	
G								A-d/2											A-e/3
LEGENDA	A – Maior aproximação às famílias B – A escola como recurso C – Identidade local/Valorização da cultura local D – Perda da identidade local E – Manutenção da escola rural(importante) F- Relação intergeracional G- A escola como polo de atracção H- Critérios economicistas I- Desenvolvimento local J- Taxa de frequência L-Continuidade da Comunidade M- Desertificação N-Continuidade da relação da comunidade educativa													A – Profissionalismo do professor B – Aproximação entre comunidades C – Relação intergeracional D –Valorização dos projectos em meio rural/reconhecimento do trabalho escolar E – Articulação da escola com a comunidade F – Valorização do papel do docente					

Tabela para categorização

Entrevistados	Acções locais que a escola deve dinamizar									Influência das escolas na relação da autarquia com a comunidade				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E
A	A-f/4	A-f/4								A-g/4 A-g/4	A-g/7			
B			A-f/2	A-f/5		A-f/5				A-g/10		A-g/6		
C						A-f/5 A-f/5				A-g/5 e 6				
D				A-f/12			A-f/12	A.f/13	A-f/11 A-f/11	A-g/14 A-g/15 A-g/15				
E									A-f/2				A-g/3	
F					A-f/1									A-g/4
G			A-f/3			A-f/4				A-g/4				
LEGENDA	A – Momentos de partilha com a comunidade B – Aprendizagens locais C – Intercâmbios com escolas espanholas/projectos educativos locais D – Valorização das tradições E – Valorização dos saberes dos alunos F- Troca de saberes intergeracional G- Valorização da identidade local/Tradição local H- Valorização da vertente artística I- Criação de infraestruturas(Museu)									A – Relação da escola com a comunidade/Autarquia B – Projectos facilitadores de relações entre a comunidade e a autarquia C – Não influencia mas sensibiliza D –Apoio económico e material pela autarquia E – Escola valorizadora do papel da autarquia				

Tabela para categorização

Entrevistados	A escola como recriadora da identidade local						
	A	B	C	D	E	F	G
A		A-h/6					
B			A-h/5	A-h/7			
C							
D		A-h/8	A-h/12				
E					A-h/4	A-h/4	
F			A-h/2				A-h/2 e 3
G	A-h/5						
LEGENDA	<p>A – Escola viabilizadora da comunidade local</p> <p>B – Projecto locais como recriador da identidade local</p> <p>C – Valorização das aprendizagens locais no processo educativo</p> <p>D – A escola valorizadora da identidade local</p> <p>E – continuidade da comunidade local</p> <p>F- Participação em actividades locais</p> <p>G- Promoção da aprendizagem ao longo da vida</p>						

Tabela para categorização- Escola/Autarquia

Entrevistados	Importância da relação escola/autarquia no desenvolvimento local							Contributo das escolas rurais para a resolução de problemas locais em parceria com a autarquia						
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
A	B-a/6			B-a/6					B-b/7					
B		B-a/7						B-b/9	B-b/9	B-b/10	B-b/11			
C			B-a/6									B-b/6		
D					B-a/16								B-b/14	B-b/14 e 15
E				B-a/4										
F	B-a/4								B-b/4					
G						B-a/5	B-a/6				B-b/6			
LEGENDA	A – Importante B - Não há relação com os projectos de desenvolvimento C – A escola como desencadeadora de novas formas de pensar D – Formação de cidadãos activos E – Escola como alicerce para o desenvolvimento F- Ambas ajudam ao desenvolvimento local G- Promotora de desenvolvimento local e reconhecimento nacional							A – Articulação com outras entidades B – O desenvolvimento de projectos C – Promotora de atitudes locais D – A escola como transmissora das necessidades locais E – Criação de infraestruturas locais F – A escola como reguladora do comportamento das famílias G – Docentes interventivos a nível local						

Tabela para categorização

Entrevistados	Escola rural: Detecção e acção sobre os problemas da comunidade				Escola rural: apelo à residência e ao investimento nas localidades					
	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F
A	B-c/8				B-d/8	B-d/8				
B	B-c/10 B-c/10						B-d/10			
C	B-c/6			B-c/2			B-d/7			
D	B-c/17	B-c/12 e 13						B-d/17		
E			B-c/5				B-d/5		B-d/5 B-d/6	
F		B-c/5					B-d/6			B-d/5
G			B-c/6				B-d/6 B-d/7			
LEGENDA	A – A escola como transmissora dos problemas locais B – Criação de parcerias entre a escola e a autarquia C – Não D – Criação de infraestruturas				A – Regresso às origens B – Enriquecimento pessoal C – Escola como incentivo à fixação das populações D – Desenvolvimento de projectos locais E – Investir em negócios locais F – Escola como incentivo à criação de trabalho local					

Tabela para categorização

Entrevistados	Escola como parceiro no desenvolvimento local					Escola rural como incentivo ao investimento por parte de outras instituições				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
A	B-e/9								B-f1/10	
B		B-e/10	B-e/13			B-f1/13				
C					B-e/7		B-f1/7			
D			B-e/12	B-e/8 e 9			B-f1/17 B-f1/17 B-f1/17			
E					B-e/6					
F		B-e/5					B-f1/6			
G					B-e/7					B-f1/7
LEGENDA	A – A escola integra diferentes parcerias B – A escola promotora de ações de desenvolvimento local C – A escola criadora de alunos promotores de desenvolvimento local D – Criação de infraestruturas locais E – Concorda					A – Falta de incentivo ao investimento em meio rural B – A escola como incentivo ao investimento local C – A escola incentiva a existência de papelarias D – Articulação entre diferentes parceiros E – Apreço com as infraestruturas educativas				

Tabela para categorização

Entrevistados	Acções e manifestações das escolas rurais estabelecidas com as associações locais para o desenvolvimento local								Parceira autarquia/escola para promoção da tomada de consciência da identidade local				
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E
A	B-f2/10								B-g/10	B-g/15 B-g/15			
B		B-f2/14					B-f2/13 e 14 B-f2/14 B-f2/14				B-g/14 B-g/14		
C					B-f2/2	B-f2/7				B-g/8			
D			B-f2/13		B-f2/17	B-f2/14 B-f2/14				B-g/18			
E				B-f2/6								B-g/6	
F								B-f2/6			B-g/7		B-g/7
G			A-f2/8			B-f2/8							B-g/9
LEGENDA	A – Várias B – Acções de partilha com a comunidade local C – Oferta de actividades/projectos diversificados D – Desenvolvimento de competências nas crianças E – Projectos em parceria com a comunidade F- Parceria com as instituições locais e outros G- Dependem dos recursos locais H- Não existem acções								A – Promoção da identidade local B – Desenvolvimento de projectos C – Desenvolvimento de actividades de âmbito local D – Não existem E – Valorização da identidade local				

Tabela para categorização

Entrevistados	Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural								Implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no que respeita ao desenvolvimento local					
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F
A	B-h1/10								B-h2/11	B-h2/12				
B	B-h1/ 12	B-h1/11 B- h1/15				B-h1/5					B-h2/7	B-h2/15		
C	B-h1/1 B-h1/1 B-h1/8												B-h2/8	
D		B-h1/2 B-h1/3	B-h1/4 B-h1/6	B-h1/7									B-h2/18	
E	B-h1/7						B-h1/7							B-h2/7
F	B-h1/7													B-h2/8
G	B-h1/10				B-h1/10			B-h1/10						B-h2/11
LEGENDA	A –Desertificação B – Extinção da escola/Perda de identidade local C – Assimetria das sociedades D – Abandono escolar e insucesso E – Deslocação das crianças F- Empobrecimento das relações sociais locais G- Empobrecimento das comunidades a nível etário H- Várias/prejudiciais à localidade								A – Escola rural como polo de desenvolvimento B – Envolvimento das comunidades C – Escola como infraestrutura essencial à comunidade D –Impacto na comunidade E – Desertificação/migração F – Desinvestimento local					

Tabela para categorização

Entrevistados	Concordância com a frase “Uma escola que fecha é uma aldeia que morre”						Atitudes ou acções da comunidade reconhecedoras do papel da escola no desenvolvimento local											
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
A										B-i/13								
B							B-i/16	B-i/16			B-i/17							
C									B-i/9			B-i/9						
D													B-i/19	B-i/19	B-i/19			
E																B-i/7	B-i/7 e 8	
F																		B-i/8
G																	B-i/12 B-i/12 B-i/12	
LEGENDA	A – B – C – D – E – F- G- H- I-						A – Aprendizagens das tradições locais B- Participação em acções de âmbito local C – Colaboração intergeracional D – Reconhecimento do trabalho dos agentes educativos E – Promoção das tradições locais F – Valorização das acções dinamizadas pela escola G – Infraestruturas locais H – Valorização das relações e parcerias entre comunidades I – Promoção da identidade local e da autoestima J-Reconhecimento do valor da escola L- Defesa da escola pela comunidade M- Desinteresse das comunidades											

Tabela para categorização

Entrevistados	Escola como parceiro da comunidade no combate ao fatalismo e resignação existentes em meio rural						
	A	B	C	D	E	F	G
A	B-j/13						
B		B-j/17					
C			B-j/9				
D			B-j/19 B-j/19	B-j/21			
E					B-j/8		
F				B-j/8			
G						B-j/12	B-j/12
LEGENDA	<p>A – Ruralidade não é sinónimo de insucesso</p> <p>B – A escola como ponto de revitalização da comunidade</p> <p>C – Projectos</p> <p>D – Diferentes aspectos da resignação</p> <p>E – Envelhecimento das comunidades</p> <p>F- Revitalização da comunidade</p> <p>G- Extinção de relações e acções sociais</p>						

Tabela para categorização- Rede Escolar

Entrevistados	Papel atribuído pela autarquia à escola na rede escolar								Redes formadas em torno da escola rural				
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E
A	C-a/13								C-b/15	C-b/9			
B		C-a/17	C-a/18								C-b/19		
C													
D				C-a/20	C-a/20	C-a/20	C-a/20					C-b/20	
E											C-b/8		
F								C-a/9					
G								C-a/13				C-b/13	
LEGENDA	A – Parceria com a escola B – Parceria com o agrupamento C – A autarquia como recurso D – A autarquia fica à margem da rede escolar E – Desenvolvimento de Projectos com a Comunidade F- Articulação entre todo o tipo de parceiros G- Articulação do trabalho em rede H- A escola como instituição de destaque								A –Trabalho entre pares B – Articulação com outras instituições C – Redes educativas D – Rede escolar como gestora do processo/dinamizador das restantes redes				

Tabela para categorização

Entrevistados	Rede escolar e manutenção da escola rural				Contributo da escola rural para o funcionamento da rede escolar					
	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F
A	C-c/15				C-d/15					
B	C-c/19					C-d/20				
C							C-d/10			
D		C-c/21						C-d/21		
E	C-c/10		C-c/10						C-d/10	
F	C-c/9									C-d/10
G	C-c/13									C-d/13
LEGENDA	A – Sim B – Fomenta C – Defende				A – Transmissoras de situações/assuntos locais B – Valorização do papel das escolas C – Agrupamentos como redutores das escolas rurais D – Combate à desvalorização da ruralidade E – Restringe a rede escolar ao funcionamento do ATL F – A escola como valorização do rural					

Tabela para categorização

Entrevista- dos	Instituições que integram a rede escolar									Articulação entre a escola rural e as diferentes instituições locais							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H
A	C-e/16	C-e/16	C-e/16							C-f/16							
B		C-e/20	C-e/20	C-e/20	C-e/20	C-e/20					C-f/21						
C							C-e/10										
D							C-e/21 C-e/21					C-f/21 e 22	C-f/e 22				
E			C-e/10					C-e/10	C-e/10					C-f/11			
F		C-e/11	C-e/10	C-e/10				C-e/11							C-f/10	C-f/11	
G			C-e/14				C-e/14	C-e/14	C-e/14								C-f/14
LEGENDA	A – Saúde									A – Representada no trabalho desenvolvido							
	B – Forças de Segurança- GNR									B – A escolas como promotoras da articulação							
	C – Autarquia									C – Inclusão de todos os parceiros							
	D – Escolas									D – Atitudes de cidadania promotoras do envolvimento de todos os parceiros da rede							
	E – Empresas									E – Não existe articulação							
	F- IPSS									F – Desentendimento entre parceiros							
	G- Várias									G – A articulação está dependente dos dirigentes das associações							
	H- Lar									H – A articulação está dependente das actividades desenvolvidas							
	I- Associações																

